وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة فرحات عباس سطيف(الجزائر)

أطروحـــــــة
مقدمة بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
لنيل شهادة
دكتوراه العلـــوم
تخصص: أرطفونيا
من طرف
الطالـــــب: خــــالد عبد الســـلام

الموضــــــوع

دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

بتاريـــــخ **01 جويلية 2012** أمــام اللجنــــــة المتكونــــة من:

محمد الصغير شرفي	أستاذ التعليم العالي بجامعة سطيف	رئيســا
علي تعوينات	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2	مشرفــا
محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجازائر2	ممتحنــا
صلاح الدين تيغليت	أستاذ محاضر بجامعة سطيف	ممتحنـــا
عواشرية السعيد	أستاذ محاضر بجامعة باتنة	ممتحنـــا
بن الطاهر تيجاني	أستاذ محاضر بحامعة الأغواط	ممتحنـــا

السنة الجامعية 2012/2011

تشكـــــــــرات

أقدم تشكراتي لـــ:

ـــ الأستاذ المشرف الدكتور علي تعوينات على صبره معي وتوجيهاته ونصائحه المنهجية التي ساعدتني على إنجاز هذا العمل المتواضع.

ـــ الأساتذة الذين ساهموا في تحكيم أدوات جمع البيانات الأساتذة: بوفولة بوخميس، معزو بركو، بوكرمة فاطمة الزهراء، كركوش فتيحة، أمينة رزق من سوريا، ومعلمات اللغة العربية بمدارس مدينة سطيف.

ـــ لمفتش التربية والتكوين لمقاطعة تمقرة بولاية بجاية على مساهمته الفعالة في تهيئة الظروف لاجراء الدراسة الميدانية، والتسهيلات التي قدمها لنا.

ـــ لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة تمقرة بولاية بجاية وميدنة سطيف التي اجرينا فيها الدراسة الاستطلاعية والنهائية على التسهيلات والخدمات التي وفروها لنا لانجاز دراستنا.

ـــ المعلمات اللائي ساهمن في مساعدتي على تصحيح اختبارات التعبيرين الشفوي والكتابي.

ـــ الزملاء الأساتذة الذين ساعدوني في استعمال نظام Spss في التحليل الاحصائي لنتائج دراستنا وفي ترجمة الملخص إلى اللغتين الأنجليزية والفرنسية وساعدوني في التطبيق الدكتور بوعلي نورد الدين و الأستاذ الدكتور شرفي محمد الصغير والأستاذ بوصلب عبد الحكيم.

ـــ وإلى كل من قدم لي نصيحة او ملاحظة او خدمة من قريب او بعيد خاصة زوجتي التي ساعدتني في الكثير من أعمال دراستي.

الاهـــــــداء

أهدي عملـي هذا إلى:

- أبي وأمـــــــي العزيزين
- زوجتي و أولادي
- أخي وأخواتي
- الى كل من ساهم في تعليمي وتكويني منذ طفولتي إلى هذه المرحلة الجامعية السادة المعلمين والأساتذة.
- الى كل الأصدقاء والزملاء.

الى كل إنسان حر في هذا العالم ينشد المعرفة والعلم لفك قيود الجهل والأمية.

ملخص الدراسة

تهدف دراستنا إلى التعرف على تأثيرات اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية او قبائلية في تعلم اللغة المدرسية في مختلف البنيات اللغوية الصوتية والمفرداتية والتركيبية والنحوية والصرفية. وبالتالي الكشف إن كانت عاملا ميسرا في التعلم أو معرقلا. و التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها المتعلمون في تعلمهم، وعلاقتها بأدائهم اللغوي في التعبيرين الشفوي والكتابي. ولتحقيق ذلك استعملنا المنهج الوصفي التحليلي، فاخترنا عينتين بمجموع 90 تلميذا (45 ناطقا بالعامية العربية و45 ناطقا بالقبائلية). فطبقنا عليهما ثلاث اختبارات، أحدهما شفوي على شكل مقابلة حول معلومات شخصية وصحية والآخر كتابي حول المحافظة على البيئة، ومقياس حول استراتيجيات التعلم. ولما حللنا محتوى الاجابات واستخرجنا الأخطاء اللغوية المنتشرة وصنفناها إلى مختلف الأنماط، وبعد حسابنا لتكراراتها و تحليلنا وتفسيرنا لها، توصلنا إلى النتائج الآتية: ـــ أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية او قبائلية قد أثرت بشكل كبير في كل بنيات اللغة الصوتية، التركيبية، النحوية والصرفية بشكل كبير حتى أصبحت لغة التعليم لا تختلف كثيرا عنها. لذلك استنتجنا أنه لا يمكن اعتبارها عاملا ميسرا في التعلم.

ـــ أن المتعلمين يستخدمون كثيرا استراتيجيات المراجعة للدروس والاستنباط أكثر من الاستراتيجيات الأخرى.

ـــ أنه لا توجد علاقة بين الاستراتيجيات المستعملة وأداء المعلمين باللغة المدرسية شفويا وكتابيا.

ـــ وأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية و الناطقين بالقبائلية في البنية الصوتية لكن هناك فروقا دالة إحصائيا بينهما في البنيتين النحوية والصرفية لكنها تعود إلى عوامل اخرى ذاتية وبيداغوجية وأسرية.

واستنتجنا ان مستوى المتعلمين من العينتين بلغة التعليم لم يرتق إلى الكفاءات المنشودة في المنهاج المدرسي.

الكلمات المفتاحية: لغة التعليم ـــ اللغة الأولى ـــ العامية العربيةـــ القبائليةـــ استراتيجيات التعلم المعرفية ـــ استراتيجيات التعلم العاطفية الاجتماعية ـــ اللغة الوسيطة ـــ المنظور المعرفي .

Résumé

L'objectif de notre étude est de savoir, l'influence de la première langue, soit le dialecte arabe ou le Kabyle, sur l'apprentissage de la langue scolaire dans les différentes structures, phonologiques, lexicales syntaxiques et morphologiques. Ainsi découvrir si elle se présente comme facteur facilitant ou perturbant l'apprentissage. En suite identifier les stratégies cognitives qu'utilisent les apprenants et leurs relations avec leur performance en langue scolaire écrite et orale.

Pour ce faire nous avons utilisé la méthode descriptive analytique, en choisissant deux cohortes de 90 élèves (45 des arabophones, et 45 des kabylo phones). Trois tests, ont été utilisés, l'orale sous forme d'entretien; sur les connaissances personnelles et sanitaires, et un écrit sur la prévention da la nature, et test sur les stratégies d'apprentissage. Ainsi Apres avoir analysé leurs productions, classifier et comptabiliser les fréquences de leurs erreurs sur plusieurs types et enfin interpréter, on a aboutit aux résultats suivant :

_ L'influence de la première langue (soit le dialecte arabe ou le kabyle) sur les structures phonologiques, syntaxiques, morphologiques et grammaticales sont significatives et remarquables, nous pouvons les considérer comme facteur dérangeant l'apprentissage de la deuxième langue. Et que les apprenants utilisent plus les stratégies, de révisions de déductions que d'autre. Et qu'il n'y a aucune relation significative entre cette stratégie et leurs performances en expression orale ou écrite. Il n'y a pas de différences significatives statistiquement entre les arabophones et les kabylo phones sur la structure phonologique, cependant des différences significatives sont prouvé statistiquement sur la structure grammaticale et morphologique, qui est expliqués par des facteurs pédagogiques et familiaux. On conclut donc que le niveau des apprenants des deux cohortes en langue scolaire, n'est pas à la mesure de compétences visées dans les programmes scolaires.

Mots clé : Langue scolaire_ Première langue_ dialecte arabe _ le kabyle _ les stratégies d'apprentissages cognitives_ stratégies d'apprentissages socio-affectives _ l'inter langue _ approche cognitive.

Abstract

Our study has two mean objectives:

- To determine the first language consequences, whatever they are general, Arabic, or Kabyle, in the learning of school language at different vocabulary, singular, grammar, and, conjugation structures, therefore, exploring if they are helping factors in the learning process or hampering it.
- To identify the cognitive strategies used by the novices in their learning process in relation to their language performance and errors made in the oral and written expression. In order to deal with this situation, we utilized the descriptive analytical method, in which we had chosen randomly two samples composed of 90 scholars (45 scholars speaking general Arabic language, and 45 scholars speaking Kabyle language), on which we administered two tests, one in the form of an interview about personal and health informations, and the other one about the environment conservation.

After, we had analysed the content of the responses, via the extraction of the language errors expanded, and categorising them to different styles or patterns, and computing their frequencies, and explaining them, we founded the following results:

- Whatever, the first language is general, Arabic or Kabyle, it has a big consequence over all the language structures, therefore, making the scholars language not different from them. According to these results, we can conclude that these factors are not considered as helping factors in the learning process.
- There is a tendency for the novices to utilize more, both of the revising strategies of courses and the deduction strategy compared to the others.
- there are no significant differences between scholars speaking general Arabic language and scholars speaking kabyle language in the vocabulary structure, but, there are significant differences between these two samples on the grammatical and conjugational structures, related to personal, pedagogical and familiar factors. According to these results, we can conclude that the language level of the novices on both samples is not related to the abilities required by the school system.

Key words: learning language- first language- general Arabic language- kabyle language- cognitive learning strategies- emotional and social learning strategies- interlanguage - cognitive approach.

ـ فهرس الموضوعـات

ــ فهرس الجــــــــــداول

ـ فهرس الملاحـــــق

ـ فهرس الجـــــــــداول

الجدول رقم 31.ش/أ/معجمي/شفوي)	يبين استعارة مفردات من اللغة الأولى في الشفوي	230
الجدول رقم 32.ك/أ/مفر/كتابي)	يبين المفردات المستعارة من اللغة الأولى في الكتابي	231
الجدول رقم 33.ش/ب/مفرد/شفوي)	يبين استعمال مفردات ليست في محلها في الجملة	233
الجدول رقم 34.ك/ب/مفرد/كتابي)	يبين استعمال مفردات غير مناسبة في الجملة	233
الجدول رقم 35.ش/ج/ مفر/شفوي)	يُبين أخطاء في تسمية المهن في التعبير الشفوي	235
الجدول رقم 36.ش/د/ مفرد/شفوي)	يبين استعمال مفردات باللغة الفرنسية	236
الجدول رقم 37.ش/هـ/مفرد/شفوي)	يبين أخطاء في تسمية الأمراض	237
الجدول رقم 38.ش/تركيبي/شفوي)	يبين مجموع الأخطاء في تركيب الجمل في التعبير الشفوي	237
الجدول رقم 39.ك/ تركيبي/ كتابي)	يبين مجموع الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي	238
الجدول رقم 40.ش/1/ تركيبي/شفوي)	يبين الجمل المبنية وفق اللغة الأولى في التعبير الشفوي	238
الجدول رقم 41.ك/1(تركيب/ كتابي)	يبين الجمل المركبة وفق اللغة الأولى في التعبير الكتابي	239
الجدول رقم 42.ش/2/ تركيبي/شفوي)	يبين مجموع الجمل الناقصة في التعبير الشفوي	241
الجدول رقم43.ك2 تركيب ناقص كتابي	يبيّن مجموع الجمل الناقصة في التعبير الكتابي	241
الجدول رقم44.ش2/أ/تركيب/ناقص/شفوي	يبين مجموع الجمل الناقصة من الفعل	242
الجدول رقم45.ك2/أ/تركيب/ناقص/كتابي)	يبين الجمل الناقصة من الفعل و الفاعل	243
الجدول رقم46.ش2 ب تركيب/ناقص/شفوي	يبين مجموع الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور	244
الجدول رقم47.ك/2/ب(تركيب/ناقص/كتابي)	يبين تكوين جملا ناقصة من حروف الجر واسم المجرور	245
الجدول رقم48.ش/2/ج/تركيب/ناقص/شفوي	يبين الجمل الناقصة من المفعول به	246
الجدول رقم49.ك/2/ج(تركيب/ناقص/كتابي	يُبين تكوين جملا ناقصة من المفعول به	247
الجدول رقم50.ش/3/أ/تركيبي/روابط/شفوي)	يبين الأخطاء في استعمال حروف الجر	248
الجدول رقم51.ك/3/أ(تركيبي/روابط/ كتابي)	يُبين أخطاء في توظيف"حروف الجر" في الجملة	249
الجدول رقم52.ش/3/ب(تركيب/روابط/شفوي)	يبين الأخطاء في سوء توظيف أسماء الإشارة في الجملة	250
الجدول رقم53.ك/3/ب(تركيبي/روابط/كتابي)	يبين أخطاء في استعمال"أسماء الإشارة" في الجملة	251
الجدول رقم54.ش/4 (تركيب/شفوي)	يبين نمط الأخطاء في تكوين جمل غير مترابطة	252
الجدول رقم55.ك/4(تركيب/كتابي)	يبين تكوين جملا غير مترابطة	253
الجدول رقم56.ك/5(تركيبي/ كتابي)	يُبين أخطاء في ترتيب عناصر الجملة	254
الجدول رقم57.ش/6(تركيب/شفوي)	يبين نمط الأخطاء في استعمال(ألـ) التعريف شفويا	255
الجدول رقم58.ك/6(إملاء/ كتابي)	يبين أخطاء في استعمال" ألـ" التعريف كتابيا	256
الجدول رقم59.ك/7(تركيب/ كتابي)	يبين تكرار نفس العبارات أو المفردات داخل الجملة	259
الجدول رقم60.ك (إملاء/ كتابي)	يبين مجوع الأخطاء الإملائية	260
الجدول رقم61.ك/1(إملاء/ كتابي)	يبين الأخطاء الإملائية في الحذف والإضافة والمد للحروف	261
الجدول رقم62.ك/2(إملاء/كتابي)	يبين الأخطاء في عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	262
الجدول رقم63.ش)	يُبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي	262
الجدول رقم64.ك)	يبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي	263

ـ فهرس الملاحـــــق

المقدمـــــــــة:

تعد اللغة من اهم الوسائل التي تحقق التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع وبواسطتها تتحقق عملية الاندماج الاجتماعي. وهي الآلية العقلية التي عن طريقها تُخزَّن المعلومات والمعارف وتحويل الصور الذهنية إلى رموز ودلالات لدى المرسل والمستقبل معا. فهي أداة للمعالجة والتفكير لدى الإنسان في كل ما يدور في ذهنه من أفكار وفي ذاته من مشاعر واهتمامات، وبواسطتها تتم عملية التعلم والتعليم. كما انها تمثل بالنسبة لأي امة او مجتمع جزءا محوريا من مكونات هويتها وكينونتها الثقافية والحضارية. وبناء على ذلك نجد كل المجتمعات ترتبط بلغاتها ارتباطا وثيقا، فتسُنُّ لها قوانين وتضع لها سياسات من أجل المحافظة عليها عن طريق تعليم أفرادها لتمكينهم من التحكم فيها وإتقانها شفويا وكتابيا. كما تلح كل الدول على ضرورة استعمال لغاتها في وسائل الاعلام و الاتصال وفي كل المراسلات الرسمية. إلا ان بلوغ هذه الغاية يعتبر أمرا نسبيا، نتيجة لتأثير عدة عوامل نفسية وعقلية وتربوية واجتماعية في تعلمها على احسن ما يرام.

لأن عملية تأهيل المتعلمين لتعلم المهارات اللغوية المرغوبة تتطلب عملا علميا ومنهجيا جادا، ينبني على دراسات للواقع اللغوي للمجتمع و البيئة الثقافية والاجتماعية التي تحتضنهم بهدف مراعاة التنوعات والخصوصيات في إعداد المناهج والكتب المدرسية. و ينبني أيضا على استراتيجيات التعلم والتعليم التي تستجيب لحاجيات واهتمامات المتعلمين، إلى جانب مدى توفر الوسائل التعليمية، و مؤطرين مؤهلين لغويا ومعرفيا وتعليميا (ديداكتيكيا).

وعلى هذا الأساس فإن تعلم اللغة المدرسية في المدرسة الجزائرية تواجهها عدة تحديات، بعضها بيداغوجي تعليمي، وبعضها اجتماعي تواصلي من أبرزها انتقال المتعلمين من بيئة لغوية تسيطر فيها لغة البيت (العامية العربية والقبائلية) إلى أخرى جديدة تستعمل فيها لغة جديدة غير مألوفة لديهم وتخضع لقواعد محددة(اللغة العربية الفصحى). وهو ما قد يخلق لديهم نوعا من التوتر و عدم التوازن المعرفي واللغوي، الذي يدفعهم إما إلى البحث عن تحقيق التكيف مع متطلبات اللغة الجديدة، و إما يدفعهم إلى المقاومة المعرفية والتي تظهر على شكل أخطاء أو صعوبات في تعلم اللغة

المدرسية. مع العلم ان اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) قد تبتعد عن اللغة الفصحى أو تقترب منها في الكثير من البنيات اللغوية. لذلك فالجهود التي يمضيها المتعلمون في المدرسة لتعلُّم اللغة الفصحى على مدار سنوات الدراسة قد لا تشفع لهم بتكلم عدداً محدوداً من الجمل بها، نظرا لقصور رصيدهم اللغوي، بسبب سيطرة لغة البيت (العامية العربية او القبائلية) وحيازتها القسط الأكبر من قاموسهم اللغوي. وهو ما لاحظناه ونلاحظه يوميا في خطاب المتعلمين في كل المراحل الدراسية لاسيما لدى الطلبة في الجامعات، عندما يَطرحُون أسئلة أو يجيبون أو يعلقون على أسئلة تطرح عليهم، او عندما يقدمون عروضا شفوية خلال العمال الموجهة، كثيرا ما نجدهم يستعملون إما لغة البيت مباشرة، وإما يخلطونها ببعض مقاطع من اللغة الفصحى مع مفردات وصيغ باللغة الفرنسية. يضاف إليها مظاهر التردد والتلعثم وتكرار نفس المفردات والأفكار والعبارات مع التوقف من حين لآخر دون القدرة على إكمال الفكرة و بناء جمل تامة. وهو ما يجعلهم يستعملون الحيل التعبيرية المختلفة(أه...يعني...في الحقيقة.....أه). وهو نفس المشهد نلاحظه يتكرر حتى عند الاطارات العليا لمختلف المؤسسات الادارية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية من خلال تصريحاتهم الصحفية وخطاباتهم في الاجتماعات الرسمية. وهي من الأمور التي حيرت وأثارت انتباه الكثير من المختصين في علم الاجتماع اللساني وعلوم التربية والباحثين في تعليمية اللغة والأرطفونيا، فنظموا لذلك ملتقيات وندوات وأنجزوا دراسات أكاديمية بمقاربات متنوعة. حيث أثيرت خلالها عدة موضوعات عالجت إشكاليات استعمال اللغة الفصحى في المجتمع الجزائري بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة كالازدواجية اللغوية، والاحتكاك اللغوي، والتهجين اللغوي كما هو بالنسبة للمجلس الأعلى للغة العربية وموضوعات اضطرابات التواصل والتخاطب لدى المتعلمين باللغة المدرسية و تعليمية اللغة وعلاقة اللغة الأولى بلغة التعليم و مشكلات القراءة والكتابة والفهم إلى جانب صعوبات التعلم المختلفة الأكاديمية والنمائية وغيرها من الموضوعات التي عالجها المختصون في التعليمية واللسانيات والأرطفونيا، حتى على شكل وحدات بحث على مستوى المخابر العلمية ومراكز الدراسات بالجامعات الجزائرية. يضاف إليها ما نُشر في الصحف والمجلات من تقارير ومقالات و تصريحات لمختصين اكاديميين خاصة في اللسانيات

والأرطفونيا ومربين ممارسين في التعليم، حول مشكلات ضعف الأداء اللغوي للمتعلمين والتأثير السلبي للغة البيت في تعلم اللغة الفصحى، و حول مشكلات ضعف المناهج الدراسية وطرائق التدريس. و تصريحات وتقارير أخرى تُنذر وتُحذر من عدم تمكن المتعلمين الجزائريين من اتقان أي لغة، والتي سماها المجلس الأعلى للغة العربية باللغة الهجينة ونظم حولها إشكالاتها عدة ملتقيات وطنية ودولية كما نشر حولها كتاب تحت عنوان "اللغة العربية بين الهجين والتهذيب" في المجتمع الجزائري.

فهي كلها مساهمات علمية اكاديمية تعبر عن شعور الباحثين والمختصين بوجود مشكلات فعلية وحقيقية في لغة التواصل والتعليم لدى الفرد الجزائري بصفة عامة والمتعلم بالمدرسة بصفة خاصة، تحاول لفت انتباه المسؤولين لتدارك الأمر قبل تفاقمه. وفي نفس الوقت تحاول فهم جذور المشكلة وأسبابها والعوامل التي أنتجتها، لكون اللغة هي كيان الانسان وهويته المعرفية والنفسية الاجتماعية. حيث بها ينظم ويعالج معارفه وتصوراته و بواسطتها يبني ذاته ويؤكد وجوده في مختلف مجالات الحياة.

لكن عندما نلاحظ مثل هذا الواقع اللغوي الهجين قد انتشر في كل المستويات والمراحل التعليمية، يجعلنا نتساءل حول كيفية انتقال المتعلمين من مرحلة إلى أخرى دون تمكنهم من تعلم المهارات اللغوية المنشودة في المناهج الدراسية؟ خاصة إذا علمنا ان لغة التعليم(العربية الفصحى) ليست أجنبية ولا غريبة على المتعلمين الجزائريين. حيث يتعرضون لها يوميا عبر وسائل الاعلام السمعية والبصرية والمكتوبة، و تتوفر لدى الكثير منهم وسائل التعلم المتنوعة، لاسيما تكنولوجية المعلوماتية والأشرطة المضغوطة التي تحتوي على برامج تعليم اللغة العربية الفصحى لكل المستويات والمراحل. إضافة إلى ما يقدم لهم في المدرسة من انشطة و تمارين وتدريبات تسعى إلى تطوير مهاراتهم بها(لغة المدرسة)، لكونها الوسيلة التي يتعلمون بها كل العلوم الأخرى.

و بناء على هذه المبررات والملاحظات الميدانية، اخترنا موضوع اللغة الأولى و لغة التعليم من منظور معرفي في التعليم الابتدائي لكونها مرحلة التكوين القاعدي، التي يفترض أن تُنمى فيها المهارات اللغوية الأساسية للمتعلمين، وتؤسس لهم قاموسا لغويا متنوعا و ثريا يساعدهم على التفكير والتعبير بسهولة وسيولة شفويا وكتابيا في المراحل

اللاحقة. ومن أجل فهم تلك العلاقة، ودور مختلف العوامل المعرفية، استعملنا تقنية تحليل الأخطاء اللغوية للمتعلمين في مختلف البنيات اللغوية بهدف التعرف على المستويات اللغوية الأكثر تأثرا باللغة الأولى، لنصل إلى حقيقة مدى تأثيراتها في تعلم لغة التعليم، إن كانت ايجابية تُيسِّر عملية التعلم ام انها سلبية تُعرقلُها؟ ومنها نستطيع التعرف على مصادر هذه الأخطاء والعوامل التي ساهمت في تفاقمها وانتشارها. وعن طريقها نتعرف أيضا على نوعية استراتيجيات التعلم الأكثر استعمالا من قبل المتعلمين في تعلم اللغة المدرسية، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات المعرفية المستعملة وبين أدائهم بلغة التعليم (اللغة العربية الفصحى). كما نسعى إلى التعرف إن كانت تأثيرات العامية العربية كلغة الأولى وتأثيرات القبائلية كلغة أولى هي نفسها، في البنيات الصوتية والنحوية والصرفية أم أن هناك فروقا بينهما. ومن خلال ذلك سنتعرف على نظرة وتفسير المعرفيين للأخطاء اللغوية. وبالتالي سنحاول استقراء دور العوامل المدرسية (من منهاج وطرائق تعليمية وأسلوب معاملة وشخصية المعلم ومدى ممارسة اللغة فيها)، و العوامل الذاتية للمتعلم (من قدرات عامة ومستوى نضج إدراكه و إستراتيجياته في التعلم)، وظروفه النفسية (من حيث درجة تركيزه وانتباهه وقدرته على التذكر والاسترجاع) في حدوث الأخطاء اللغوية.

وعليه تكتسي دراستنا اهمية علمية وأكاديمية، من خلال المساهمة في إثرائها البحث العلمي عن طريق التعمق في إشكالية العلاقة بين اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) ولغة التعليم (العربية الفصحى).لا سيما في مجال العمليات المعرفية للمتعلمين كدور استراتيجيات التعلم و نشاطاتهم الذهنية المتنوعة (كالانتباه والإدراك والذاكرة) في عملية تحسين أدائهم بلغة التعليم. و في مجال كيفية معالجة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين بالمقاربة المعرفية. كما ستساهم في التأكد أكثر من بعض النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها بعض الباحثين في موضوع أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية (العربية الفصحى). و ستلفت الانتباه إلى قضايا جديدة لها علاقة بتعليمية اللغة وصعوبات التعلم و حتى بالنسبة لموضوعات اضطرابات التبليغ والتعبير الشفوي والكتابي، لتفتح أفقا جديدة لكل المختصين الأرطفونيين واللسانيين والباحثين في تعليمية اللغة. إلى جانب ذلك

ستثير النقاش العلمي حول استراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية المتنوعة في عملية التعلم وبناء المعرفة اللغوية.

اما بالنسبة للعمل التربوي ستساهم دراستنا في الإجابة على بعض انشغالات المهتمين بتعليمية اللغة واللسانيات في مختلف المراحل التعليمية بضرورة مراعاة المخزون اللغوي الذي جاء به المتعلمون إلى المدرسة في تعلم اللغة المدرسية من خلال الانتباه إلى صيغ وتعابير الأكثر تأثيرا لتصحيحها و تبيانها للمتعلمين. كما ستساهم في لفت انتباه واضعي البرامج التعليمية إلى أهمية الاستناد إلى دراسات علمية ميدانية متنوعة لسانية وأرطفونية وتعليمية، تشخص للواقع اللغوي الجزائري المتنوع والمتميِّز، بهدف مراعاته في بناء البرامج التعليمية. وفي نفس الوقت ستساهم دراستنا في وضع توصيات واقتراحات عملية تساعد على تطوير استراتيجيات تدريس اللغة العربية بصفة عامة و اللغة الشفوية بصفة خاصة تمكن المربين من ايجاد الحلول لمشكلات تعلم اللغة العربية التي تواجه تلاميذ التعليم الابتدائي.

وتتقسم دراستنا إلى ستة فصول ثلاثة منها عالجت الخلفية المعرفية النظرية لموضوع الدراسة وثلاثة اخرى عالجت الجانب الميداني وهي مبين كما يلي:

الفصل الأول: يتناول الاطار المنهجي للدراسة أين استعرضنا الإشكالية والفرضيات، ثم شرحنا المصطلحات الأساسية للدراسة، وبعدها بينا أهم الدراسات السابقة التي عالجت موضوعات مشابهة لدراستنا، حيث صنفناها إلى دراسات خاصة بالأخطاء اللغوية، وأخرى خاصة بصعوبات التعلم، ثم دراسات خاصة باستراتيجيات التعلم.

الفصل الثاني: تناولنا فيه خصائص اللغة بصفة عامة واللغة الشفهية بصفة خاصة وعلاقتها باللغة الكتابية وأهمية كل منهما بالنسبة للآخر. واستعرضنا مهارات التعبير الشفوي وآلياتها المعرفية. وبعدها استعرضنا الواقع اللغوي الجزائري من خلال تشخيص تقريبي مبني على نتائج بعض الدراسات حول اللغات المستعملة من قبل الجزائريين، كالعامية العربية والأمازيغية والفرنسية والعربية الفصحى. لنصل في آخر الفصل إلى استعراض منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي للسنوات الخمس. أين بينا مدخلات تعليم اللغة العربية من انشطة ومحتويات ومفاهيم لغوية وأدوات وطرائق، و مخرجاتها من كفاءات شفوية وكتابية. ثم عرضنا أهم العوامل التي يمكن ان تؤثر في

تعلم اللغة العربية. إلى جانب ذلك تطرقنا إلى الفرق بين آلتي التعلم والاكتساب للغة في الجوانب الفيزيولوجية العصبية واللغوية والنفسية والمعرفية. كما استعرضنا أهم العمليات العقلية التي تتدخل في عملية التعلم كالاستراتيجيات المعرفية المختلفة. ثم شرحنا مميزات استراتيجيات المتعلمين الجيدين و استرتيجيات المتعلمين غير الجيدين. و ختمناها بدور أساليب التعلم، والعوامل الشخصية، إلى جانب والعوامل الموقفية والمقاربات البيداغوجية في اختيار استراتيجيات التعلم.

الفصل الثالث: تناولنا فيه أهم نظريات التعلم، بدءا بالسلوكية لسكينر وسابير وبلومفيلد، حيث بينا أهم المبادئ التي ترتكز عليها في تفسيرها لعملية الاكتساب للغة الأولى وتعلم اللغة الثانية. ثم انتقلنا إلى النظرية المعرفية لجون بياجي وبلوم ودان سلوبين، التي تؤمن بتفاعل للطفل بالبيئة الاجتماعية وتفاعل كل ذلك بخبراتهم المعرفية واللغوية. وبعدها شرحنا خصائص النظرية التوليدية والتحويلية لنعوم تشومسكي، التي ترى في اللغة ملكة فطرية يولد بها الانسان، فبينا المنطلقات والمسلمات التي تفسر بها علميتي الاكتساب والتعلم للغة. وبعد ذلك انتقلنا إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، التي تضيف بعدا آخر لعملية تعلم اللغة الثانية ألا وهو دور الأنموذج او القدوة و تفاعله مع خبرات الفرد وتاريخه النفسي، فاستعرضنا أهم مبادئها.

ثم تطرقنا إلى محور الأخطاء اللغوية، حيث عرضنا المنظور الكلاسيكي والبيداغوجي والمعرفي للأخطاء، ومصادرها المختلفة، كتلك التي تعود إلى اللغة الأولى، و التي تنتج عن اللغة الثانية، ثم تلك التي يسببها طبيعة التعبير الشفوي. وأخيرا بينا تلك التي يعود أصلها إلى البيئة التعليمية بصفة عامة والمعلم والكتاب المدرسي بصفة خاصة. و ختمناه بمقاربات تفسير الأخطاء اللغوية، كمقاربة التحليل التقابلي و تحليل الأخطاء.

الفصل الرابع: لقد خصصناه للإجراءات الميدانية للدراسة، أين قدمنا فيه الخطوات المنهجية المتبعة والتي استعرضنا فيه الدراسة الإستطلاعية، التي اختبرنا وضبطنا فيها ادوات الدراسة وعينتها، ثم شرحنا إجراءات حساب الصدق والثبات. وبعدها انتقلنا إلى الدراسة الأساسية أين بينا فيه منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي باستعمال تقنية تحليل الأخطاء. وبعدها عرضنا خصائص العينة معاييرها حجمها وطريقة

اختيارها، ثم تطرقنا إلى الحدود المكانية والزمانية للدراسة. وبعدها عرضنا أدوات جمع البيانات التي استعملناها في الدراسة، كمقياس إستراتيجيات التعلم، المقابلة الشفوية في موضوعين واختبار التعبير الكتابي الحر حول المحافظة على البيئة، واستبيان للمعلمين. ثم بينا إجراءات التطبيق و معايير التصحيح في كل اختبار ومراحل تحليل للأخطاء. واختتمنا الفصل بعرض حول أدوات التحليل الاحصائي التي استعملناها.

الفصل الخامس: تناولنا فيه النتائج النهائية للدراسة، حيث عرضنا نتائج استراتيجيات التعلم، ونتائج الاختبار الشفوي ونتائج الاختبار الكتابي وختمناه بنتائج الاستمارة الموجهة للمعلمين في التعليم الابتدائي. حيث قمنا بتصنيف الأخطاء اللغوية وتكراراتها حسب كل نوع وفق البُنيات اللّغوية الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية. فوضعنا نتائج العينتين في جداول موحدة من أجل تسهيل عملية المقارنة. حيث رتبنا كل نوع داخل كل بنية لغوية بالنسب المئوية تنازليا(من الأكبر إلى الأصغر).

الفصل السادس: أما هذا الفصل الأخير خصصناه لتفسير ومناقشة نتائج الدراسة. حيث عرضنا الفرضيات العامة اولا ثم الفرضيات الإجرائية لكل منها. وأثناء عملية التفسير حاولنا تقديم الأجوبة العلمية والمنطقية لمصادر مختلف الأخطاء في كل بنية لغوية. أين بينا أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في الجانب النحوي والصرفي والتركيبي والمعجمي، فأكدنا خلالها أن هذه الأخيرة ليست عاملا ميسرا للتعلم. وفي نفس الوقت بينا تأثير العوامل النفسية والمعرفية للمتعلم في ارتكاب الأخطاء ودور العوامل المدرسية كالأستاذ وطريقة التدريس وطبيعة الأنشطة المستعملة إلى جانب دور العوامل الأسرية المرتبطة بالمتابعة اليومية للمتعلمين. وخلال التفسير بينا العلاقة بين نتائج دراستنا ونتائج الدراسات السابقة في كل فرضية على حدى. ثم عرضنا مجموعة من الاستنتاجات العامة التي استخلصناها من التحليل والتفسير والمناقشة، لنختتم درستنا بمجموعة من الاقتراحات العلمية، لعلها تساهم في تجاوز الكثير من المشكلات والصعوبات في تعلم اللغة العربية. لا سيما ما تعلق بضرورة إجراء دراسات ميدانية تشخيصية للواقع اللغوي والثقافي للمجتمع الجزائري لبناء مناهج تتجاوب مع اهتمامات المعلمين إلى جانب اهمية استعمال الوسائل التكنولوجية المتطورة في تعلم اللغة مع توفير فرص التواصل وممارسة اللغة في مواقف طبيعية.

الفصـــــــل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- تحديد مصطلحات الدراسة
- الدراسات السابقة

نتناول في هذا الفصل المحاور المنهجية للدراسة، التي من خلالها نعرض الإشكالية وتساؤلاتها ثم نٌصيغ الفرضيات بشكل عام وإجرائيا، لننتقل بعدها إلى أهم المفاهيم التي تتضمنها الدراسة لنخلص إلى أهم الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع ذات علاقة من قريب او بعيد بموضوع دراستنا أين قمسناها إلى ثلاث أنواع من الدراسات، دراسات حول الأخطاء اللغوية وأخرى حول صعوبات تعلم اللغة، ونوع أخير حول استراتيجيات التعلم وهي قليلة. وقد ناقشناها وبيَّنا علاقتها بدراستنا، ثم استخلصنا منها أهم الأمور المنهجية التي أفادتنا وساعدتنا في هندسة أبعاد دراستنا.

إشكالية الدراسة:

يبدأ إنتاج اللغة لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية، إلى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيرا عن سعادته وارتياحه وفي نفس الوقت استمتاعا بنطقه المبدئي لأصوات يسمعها من محيطه الأسري والاجتماعي.

وبتطور عملية النطق لديه عن طريق التقليد والمحاكاة يصل إلى نطق أصوات مضاعفة وممدودة مثل (ماما، دادا، بابا...) والتي تعبر عن دخوله في المرحلة اللغوية ونطقه للكلمة الأولى والتي بواسطتها يبدأ التواصل مع أمه وأفراد أسرته. وبمرور الزمن يبدأ الطفل تدريجيا في إنتاج الكلمة ذات معنى الجملة، فيستخدم الكلمتين ثم الجملة البسيطة إلى أن يصل إلى إنتاج جمل مركبة تتوفر على خصائص وبنية اللغة المتداولة في بيئته الاجتماعية من خلال (وجود الروابط اللغوية المختلفة). و في عمر خمس وست سنوات فما فوق، يصبح قادرا على استعمال الأساليب اللغوية المتنوعة في مختلف السياقات والمواقف الحياتية. وكأنه في مرحلة الاكتساب هذه يؤسس لنظام لغوي باللغة الأولى وعلى ضوئها تنمو معارفه وتفكيره. حيث يتدرج الطفل من البسيط إلى المعقد تناسبا مع نموه العضوي و الفيزيولوجي ونضج إدراكه العقلي وهو ما يمر به كل أطفال العالم مهما كانت لغاتهم وانتماءاتهم الثقافية والاجتماعية. والشيء الوحيد الذي قد يؤثر على نموهم وتطورهم اللغوي هو الشروط والظروف الصحية منها كسلامة الحواس والجهاز النطقي، والثقافية كمستوى الوالدين ودرجة اهتمامهم وتوفيرهم للمثيرات

والعناصر الثقافية للطفل، وكذا العوامل الاقتصادية والاجتماعية كفرص التواصل ودرجة ممارسة اللغة من قبل الفرد داخل الأسرة وغيرها.

ولكن بعد دخوله إلى المدرسة يجد نفسه أمام لغة جديدة فيتعلمها بشكل تدريجي أيضا لكن وفق آليات تختلف كلية عن تلك التي اكتسب بها لغته الأولى، وتحت تأثير شروط وظروف تختلف كلية عن تلك المتعلقة بعملية الاكتساب كطريقة التدريس المعتمدة، لغة التدريس المستعملة من قبل المعلم (مدى تحكمه واستعماله للغة الفصحى أو لجوئه للغة الأولى (العامية العربية أو القبائلية) أو كليهما بالنسبة للواقع اللغوي لدى المعلمين في المجتمع الجزائري.

إضافة إلى عوامل أخرى لها دور مهم في تطوير المهارات اللغوية للمتعلم بلغة المدرسة مثل فرص التواصل وممارسة اللغة المدرسية (العربية الفصحى) في السياقات المدرسية مع زملائه من المتعلمين داخل القسم وحتى خارج المدرسة في السياقات الطبيعية داخل الأسرة. و كذا مدى استفادة كل متعلم من البرامج اللغوية سواء في الروضة أو التعليم التحضيري أو من البرامج التلفزيونية أو التعليم المبرمج (برامج الإعلام الآلي داخل البيت أو خارجه) وغيرها. فكلها عوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تنمية استعدادات الطفل لتعلم اللغة الفصحى وتطوير مهاراته فيها. وهو واقع متعلم المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية.

والمتعلم في هذه الوضعية المدرسية نجده يبدأ في تعلم أصوات اللغة وكلماتها وقواعدها لينتقل بعدها إلى بناء الجمل البسيطة الاسمية والفعلية ثم يتدرج حتى يصل إلى التعبير والخطاب الشفوي والكتابي.

لكن الملفت للانتباه أنه عندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق لديه شيئاً من عدم التوازن الذهني كما يقول بياجي، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش بلغته الأولى، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف بنيات كل من اللغتين. فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر هو التعبير عما يدور بداخله دون محاولة فصل نظام كل لغة عن الآخر، وهنا يحصل التشويش الذهني، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية التي تجعل الطفل يقع في خلط وتداخل بين اللغتين أحيانا، و نقل واستعارة في أحيان أخرى قد تصعب عليه عملية التعلم للغة المدرسية (

العربية الفصحى). كما قد تجعله عرضة للأخطاء اللغوية بكل أنواعها وأشكالها.

وتؤكد النظريات التربوية الحديثة منذ جان جاك روسو إلى جون بياجيه وتشومسكي وغيرهم على أن البناء المعرفي لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. فعندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بكلمة أو جملة تعبر عن هذه الصورة وتتحدث عن خصائصها المميزة فإنه يعتمد ضمنياً على خبرة الطفل السابقة عنها. عندما يسميها مثلا [**وردة حمراء**] بالعربية الفصحى فإنها تعنى لدى المتعلم باللغة القبائلية [**ثانوارث**]"للوردة [**تازوغاث**] يعني حمراء. وفي هذه الحالة إذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئا في خبرات الطفل السابقة(يجعل الطفل في حيرة من أمره)، ولن يكون له أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلا عن عالم خبرته السابقة المكتسبة خارج المدرسة.(ميجل سيجوان Miguel Siguan وليم مكاي William Mackey 1987 بتصرف ص 91). لأن التعلم هو تفاعل بين المادة المتعلمة أو المكتسبة سابقا مع المادة الجديدة. فالمتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية وقاموس لغوي موجودة سلفا. فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها اختبار الفرضيات باستدعاء كل الخبرات السابقة وكل البُنى المعرفية التي يمتلكها من أجل الوصول إلى الحل المناسب وهو ما قد يجعله يحدث الخلط والتداخل اللغوي، وبالتالي الوقوع في أخطاء بسببها.

وعليه فالشيء الذي شغل الكثير من الباحثين في تعليمية اللغات الأجنبية و تعليمية اللغات لغير الناطقين بها وحتى للمتعلمين الذين لغتهم الأولى تختلف قليلا أو كثيرا عن لغتهم المدرسية و حيرهم هو البحث، فيما إذا كان بالإمكان اعتبار اللغة الأولى التي تعتبر مجموعة من الخبرات والتجارب التي كونت النظام المعرفي واللغوي للفرد عاملا ميسرا لتعلم لغة جديدة أم عاملا معرقلا لها؟

و مع العلم أنه قد ساد الاعتقاد لدى الكثير من المختصين في تعليمية اللغة الأجنبية واللغة الثانية، وخاصة المتشبعين بمفاهيم النظرية السلوكية أن العادات اللغوية المكتسبة تصعب وتعرقل تعلم عادات لغوية جديدة، لذلك أسسوا طرائق تدريس تتجنب استعمال اللغة الأولى المكتسبة والتركيز على تدريب المتعلم على عادات لغوية جديدة حتى يتعود عليها بهدف محو أثار اللغة الأولى والتأسيس لعادات لغوية جديدة.

غير أن أصحاب التصور المعرفي لا سيما تشومسكي وبياجي ودان سلوبين وغيرهم، يرون أن اكتساب وتعلم اللغة تخضع لعمليات عقلية معرفية، أكثر مما تخضع لآليات ميكانيكية كالتكرار والتعوّد والتعزيز والمحاكاة، حيث يؤمنون بتفاعل الفرد المتعلم مع البيئة الاجتماعية، باستعمال استراتيجيات معرفية متنوعة في معالجة أي قضية لغوية أو معرفية. و هو ما يفسر طبيعة الأخطاء والصعوبات التي قد تواجه فردا ما مقارنة بأفراد آخرين. وهنا يتضح لنا أن المنظور المعرفي يؤكد على جوانب مهمة في شخصية الفرد ألا وهي خصائص نظامه المعرفي التي بواسطته ينظم معارفه ويصنفها، والطريقة التي يعتمدها في المعالجة كالتخزين والاسترجاع والاستنتاج والاستنباط وغيرها. وهي أمور تعبر عن أساليب مواجهة المشكلات وبالتالي تحدد لنا دورها في تعلم للغة الثانية.

وعلى هذا الأساس بالنسبة للمتعلمين في المدرسة الابتدائية الجزائرية الذين يدخلون إلى المدرسة ويملكون رصيدا لغويا وخبرات معرفية بعامية عربية أو قبائلية ويتعلمون اللغة المدرسية (العربية الفصحى)، هل يمكن اعتبار هذه اللغة الأولى عاملا ميسرا في تعلم اللغة المدرسية (العربية الفصحى) أم عاملا معرقلا لها؟

و ما تأثيرات اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) في تعلم لغة التعليم(العربية الفصحى) في المدرسة الجزائرية في مختلف المستويات اللغوية(الصوتية والمعجمية والنحوية والتركيبية)؟

ما هي استراتيجيات التعلم التي يعتمدها الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية في تعلم لغة التعليم (اللغة العربية الفصحى)؟

و هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات المستعملة من قبل المتعلمين(ن/ع/ع)و(ن/ق) وبين أداؤهم اللغوي العام في التعبيرين الشفوي والكتابي؟

وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية و الناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية؟

فرضيات الدراسة: انطلاقا من التساؤلات السالفة الذكر يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

الفرضية العامة الأولى: تعتبر اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية عاملا ميسرا لتعلم اللغة المدرسية.

الفرضية العامة الثانية: ــ تؤثر اللغة الأولى في تعلم اللغة المدرسية بشكل واضح في الجانب الصوتي والجانب النحوي والجانب الصرفي.

ــ **الفرضية الإجرائية(أ):** تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب الصوتي في تفخيم الأصوات، واستبدال الأصوات أو الحروف في التعبيرين الشفوي والكتابي.

ــ **الفرضية الإجرائية(ب):** تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب النحوي والتركيبي في: تركيب الجمل باعتماد صياغة و ترتيب عناصر جملة اللُّغَة الأولى.

ــ استعمال الجمل الناقصة والمختصرة.

ــ أخطاء في استعمال الروابط اللغوية داخل الجملة.

ــ أخطاء في الإعراب.

ــ **الفرضية الإجرائية(ج):** تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب الصرفي في:

ــ أخطاء في استعمال الجمع المذكر والجمع المؤنث.

ــ أخطاء في استعمال المثنى، وعدم التمييز، بين المثنى والجمع.

الفرضية العامة الثالثة: ــ يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في تعلم لغة التعليم على بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية.

3ــ 1ــ **الفرضية الإجرائية الأولى:** يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية أكثر على الاستراتيجيات المعرفية الآتية:

ــ إستراتيجية الحفظ والتخزين.

ــ إستراتيجية المراجعة للدروس بانتظام.

ــ إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى.

3ـ1ـــ **الفرضية الإجرائية الثانية:** يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية على الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية الآتية:

- إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية.
- إستراتيجية التعاون مع الزملاء.

الفرضية العامة الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين وبين أدائهم بلغة التعليم (اللغة المدرسية).

4ـ1ـــ الفرضية الإجرائية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية المراجعة الحفظ والتخزين وبين أدائهم بلغة التعليم.

4ـ2ـــ الفرضية الإجرائية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية المراجعة المنتظمة وبين أدائهم بلغة التعليم.

4ـ3ـــ الفرضية الإجرائية الثالثة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة و بين أدائهم بلغة التعليم.

4ـ3ـــ الفرضية الإجرائية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على المعلم و بين أدائهم بلغة التعليم.

4ـ3ـــ الفرضية الإجرائية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية التعاون مع الزملاء وبين أدائهم بلغة التعليم.

الفرضية العامة الخامسة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية.

5ـ1ـــ الفرضية الإجرائية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصوتية.

5ـ2 ـــ الفرضية الإجرائية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء النحوية.

5ـ3ـ الفرضية الإجرائية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصرفية.

تحديد المصطلحات:

نتناول في هذا المبحث اهم المصطلحات التي وردت في الدراسة، بهدف تحديدها لغوية واصطلاحيا وإجرائيا، حتى يتسنى للقارئ فهمها في سياق موضوعنا. ومن اهمها ما يأتي:

ـ اللغـــــــة:

1ـ لغويا: ـ يقول الجرجاني أن:" اللغة من اللغو وهو الكلام غير المعقود عليه ،وهو ما يعبر به كل قوم عن أغراضهم "

ـ ويرى ابن منظور :"ان اللغة من اللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه ، واللغو أيضا هو ما لا يعتد به لتقلبه من حال الى حال"(فيصل محمد الزراد 1990ص21).

اصطلاحيا : للغة تعريفات متنوعة ومتعددة: فحسب المعاجم نجد في قاموس انجلس وانجلس مثلا تعني اللغة: ـ " أي صورة من صور التخاطب سواء كان لفظيا او غير لفظي "

ـ "هي السلوك اللفظي شفهيا كان او مكتوبا "

و في معجم ميكرو روبير تعني اللغة:" وظيفة التعبير عن الفكرة او التواصل بين الناس، وتقوم بها أعضاء النطق، أو هي التدوين بواسطة علامات مادية " (ديدييه بورو 1997 ص5).

ويعرفها أيضا اما اوتس جسبرسن" OTTS JESPERSEN على أنها: " نظام الأصوات المنطوقة ، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية ،الصرفية والنحوية وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق ، ولذا فهي نظام الأنظمة "(جمعة محمد السيد 1997 ص50 و51).

ونقصد باللغة في دراستنا المفهومين الآتيين:

ـ اللغة الأولى: وردت عدة تعاريف حول مفهوم اللغة الأولى حيث هناك من عرفها استنادا إلى مصدرها الأول وهناك من عرفها بناء على أولوية ترتيبها في عملية الاكتساب كما أن هناك من عرفها من حيث تداولها واستعمالها اليومي في البيئة الاجتماعية ومن أهم التعاريف ما يأتي:

ـ **لغة الأم:**" نقصد بها "أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به وهي نسبة إلى المصدر الأول الذي تلقى فيه الطفل لغته"(د رشدي أحمد طعيمة ود محمد السيد مناع ص33).

ويمكن تعريفها أيضا على أنها أول لغة يكتشفها ويكتسبها الطفل منذ لحظة ميلاده من أمه باعتبارها أول شخص يحتك به لسنوات طويلة.

كما يمكن أن تكون اللغة الأولى إما لغة الأب أو تلك اللغة المستعملة في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل في غياب الأم لأسباب اجتماعية أو لوفاتها كأبناء اليتامى أو الأبناء الذين يوضعون في الملاجئ أو دور الحضانة.

لذلك يعرفها البعض الآخر بأنها" اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية أداة تخاطب يومي وتفكير، فهي إذن اللغة التي ينشأ عليها في بيئته الأولى بالخصوص في العائلة"(محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد1983 ص11).

ومن جهة أخرى يمكن أن تكون اللغة الأولى أيضا لغة أجنبية يكتسبها الطفل من أسرته كأبناء بعض الأسر المثقفة أو أبناء الطبقات الاجتماعية الغنية وبعض المسؤولين الإداريين والسياسيين الذين يستعملون **اللغة الفرنسية** في حياتهم اليومية كلغة تخاطب وتواصل وتعليم في نفس الوقت.

والبعض الآخر من الدارسين عرف اللغة الأولى على أنها لهجة ويقول:" اللهجة تمثل اللغة الأولى وتعد القاموس اللغوي الوحيد الذي يعتمد عليه الأطفال في التعبير عن أنفسهم بطلاقة والتحدث إلى أقرانهم وكذلك في التفكير ، وإبداء الملاحظة والتحليل وغيرها من أنشطة العقل"(سرجيو سبيني 1991ص80).

كما تعرف أيضا على أنها: "اللغة التي يتعلمها المرء أول ما يتعلم. وهي اللغة التي يلتقطها الطفل من والديه عادة، ويتعلمها في بيته قبل أن يتعلمها في المدرسة وهي اللغة التي يتعلمها دون أن تنافسها لغة أخرى" (صبري ابراهيم السيد 1995).

نلاحظ في هذا التعريف أنه يشير إلى مفهوم التعلم أكثر منه مفهوم الاكتساب ذلك أن اللغة الأولى يكتسبها الطفل بشكل عفوي ولا إرادي عكس التعلم في المدرسة الذي يتم بشكل واعي ومنظم ومقصود.

وعليه يمكن القول ونستنتج أن اللغة الأولى سميت كذلك باعتبارها **أول** لغة يكتشفها ويكتسبها الطفل من **أول محيط** اجتماعي يعيش فيه الطفل منذ لحظة ميلاد و يستعملها في كل مجالات ومواقف حياته اليومية بشكل طبيعي وعادي وبطلاقة ويسر.

وعلى هذا الأساس فالقاسم المشترك بين كل التعريفات حول اللغة الأولى:

ــ أنها تلك اللغة التي يكتشفها ويتعرف عليها ويكتسبها الطفل منذ لحظة ميلاده من أول محيط عاش فيه.

ــ وأنها تستعمل في التعبير عن كل مجالات الحياة اليومية.

ــ فاللغة الأولى بالنسبة للأطفال الجزائريين هي:

ــ العربية العامية بكل فروعها.

ــ و الأمازيغية بكل فروعها.

المعنى الاجرائي للغة الأولى حسب دراستنا: وفي دراستنا نقصد باللغة الأولى وهي تلك التي اكتسبها متعلم المدرسة الجزائرية من محيطه الاجتماعي المباشر من خلال الاحتكاك والتقليد، وهي لغة المعاملات اليومية في السوق والشارع وفي البيت بالنسبة لفئات كثيرة من أفراد المجتمع الجزائري. والتي تمتاز بـــ: الاختصار والقصر في الجمل، استعمال التراكيب السهلة والبسيطة. وهي على التوالي العامية العربية الخاصة بمنطقة سطيف والقبائلية التي ينطقها سكان منطقة القبائل الصغرى وبلدية تمقرة بدائرة أقبو ولاية بجاية نموذجا.

اللغة الثانية: وهي الأخرى لها عدة تعريفات، فهناك من عرفها على أساس بعدها القومي في استعمالها واعتبرها لغة القومية وآخرون اعتبروها لغة رسمية والبعض الآخر عرفها من خلال المكان الذي تتعلم فيه فاعتبرها تلك اللغة التي يتعلمها الفرد في المدرسة أو لغة التعليم وفيما يلي أهم التعاريف:

ــ" اللغة الثانية هي تلك اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب لغة الأم، وقد يحصل هذا التعلم داخل البيئة الحضارية التي تنتمي إليها اللغة المذكورة مثال: [البربري الذي ينتمي إلى منطقة القبائل ويعيش في مدينة سطيف أو في ورقلة أو الجزائر العاصمة مثلا حيث يكتسب العامية العربية أو كالفلسطيني الذي يعيش في منطقة القبائل].

وإما في بيئته الخاصة حيث تستعمل تلك اللغة المذكورة أداة تعامل أو أداة ثقافة وتعليم مثل:[أبناء بعض الأسر الجزائرية التي تستعمل اللغة الفرنسية كأداة تواصل إلى جانب العامية العربية أو الأمازيغية]. (محمد المعموري،عبد اللطيف عبيد 1983 ص33).

ـ وهناك من عرفها على أنها اللغة القومية :" والتي تعتبر تلك اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاتهم الأولى، وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير ويتحقق بينهم الاتصال المنشود "(رشدي احمد طعيمة و محمد السيد مناع 2000 ط1).

المعنى الاجرائي للغة الثانية دراستنا: نقصد بها اللغة العربية الفصحى التي تدرس رسميا في المدرسة الجزائرية شفويا وكتابيا لكل الأطفال الجزائريين في كل مراحل التعليم وتستعمل في التدريس والتعليم والاتصال الرسمي داخل المدرسة. و من المصطلحات المرادفة التي استعملناها في دراستنا هي **[لِغُة التَّعْلِيم]** و **[اللغة المدرسية].**

ونقصد باللغة الفصحى في دراستنا: لغة الأدب ولغة التعليم ولغة المحاضرات في المدارس والجامعات و لغة الخطاب الرسمي، وهي خالية من الألفاظ السوقية والعامية، وتخضع للقواعد اللغوية في النطق والإعراب و والتركيب، و هي واحدة وموحدة في التعليم و في جميع المؤسسات الرسمية.

ـ **الاكتساب:** لغة يقصد به: طلب الرزق وتحصيل المال.

يقابله في اللغة الفرنسية(Acquérir): والذي يعني لغة امتلاك شيء ما، أو أن تكون مالكا لحاجة معينة."(موقع L'internaute encyclopédie ـ http://www.linternaute.com).

و اصطلاحيا: له عدة تعاريف من اهمها:

حسب مجمع اللغة العربية يعرف بأنه: "زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط الاستجابة الجديدة"(مجمع اللغة العربية بمصر 1984 ص 7)

و الشيء المكتسب هو" الاستجابة غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان عن طريق الخبرة."(المرجع السابق 1984 ص 6).

والسلوك المكتسب يقصد به " السلوك الذي يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله بالبيئة التي يوجد فيها(مجمع اللغة العربية بمصر المرجع السابق بتصرف ص6).

و الاكتساب يقصد به أيضا تلك العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد ولاوعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي.

ويسمى أيضا بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي . وكلها مفاهيم ومصطلحات تشير إلى أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة حيث تكون لعملية التقليد والمحاكاة دورا أساسيا فيها. من خلال تعرض الفرد إلى فرص الاتصال بشكل مستمر ودائم في مختلف المواقف الحياتية بتلك اللغة بشكل عفوي حسب ما تقتضيه الحاجة الاتصالية الاجتماعية .

كما أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية الدارجة. و فيها لا يشغل هذا الأخير نفسه في فهم القواعد النحوية ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل. بل لديه حساسية اكتسبها من محيطه تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل البعض الآخر،ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين في محيطه"(محمد السيد مناع 2000 ص36/35 بتصرف). ونستخلص من كل ما سبق ان **خصائص عملية الاكتساب:**

ــ أنه يتم بطريقة غير واعية ولا إرادية، و بشكل غير منظم.

ــ وأنه تسيطر عليه عمليات التقليد، المحاكاة و المحاولة والخطأ.

ــ أنه يتم داخل المحيط الأسري و الاجتماعي(في الشارع، في ساحة المدرسة وفي النوادي و الجمعيات المختلفة.....).

كما ترتبط عملية **الاكتساب باللغة الأولى،** كاكتساب العامية العربية أو القبائلية بالنسبة للأطفال الجزائريين.

المعنى الإجرائي للإكتساب حسب دراستنا هو: تلك العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد ولاوعي من الإنسان و بشكل عفوي لتعلم موضوع ما"، كاحتكاك الإنسان بمجتمع ناطق بغير اللغة التي يعرفها بمرور الزمن، يبدأ يكتسب لا إراديا تلك اللغة. كتواجد طلبة ناطقين بالعربية في غرفة، بالحي الجامعي مع زملاء ناطقين بالقبائلية أو بغيرها يجعلهم يكتسبونها بطريقة عفوية نتيجة الاحتكاك الدائم.

ــ **التعلم: لغويا:** يقال:" علّمَه الشيء، تعليما فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال أيضا تعلم بمعنى أعلم".(عبد القادر الرازي 1980 ص 454)

ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح(Apprentissage):" والذي يعني فعل تعلم مهنة معينة، وبشكل خاص في التكوين المهني المنظمة من أجل تأهيل الفرد لمهنة (موقع centre nationale des ressource textuelles et ـ http://www.cnrtl.fr).

- **اصطلاحا:** للتعلم عدة تعريفات من أهمها:ـ أنه" عبارة عن تعديل في السلوك عن طريق الخبرة التي يتلقاها الفرد والمران عليها في إثناء تفاعله مع بيئته وتعامله معها وتأثيره فيها وتأثره بها. كما يصبح التعلم عاملا من عوامل الكفاءة مع متطلبات البيئة والتكيف معها.

ـ "هو تلك العملية التي تتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك"(عبد السلام عبد الغفار دون سنة ص289 ــ290).

ـ ويعرفه زكي صالح على أنه" تغير في الأداء نتيجة الممارسة "(المرجع السابق ص290)

ـ كما يعرفه هيلدجارد بأنه" العميلة التي ينتج عنها اكتساب نشاطا ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما"(المرجع السابق ص290).

ـ ومن جهة أخرى نجد جيلفورد Guilford يقول أن التعلم" ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة" (رمزية الغريب 1967 ص14).

في هذه التعاريف نجدها تميل أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية التي ترتكز فيها عملية التعلم على قوانين المثير والاستجابة، التكرار من خلال ما ذكر في التعريفات كالممارسة. ولا توجد إشارة إلى العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم . ومثل هذه التعريفات نجدها أقرب إلى معنى الاكتساب الذي يتم بشكل لاإرادي منه إلى التعلم.

إلا ان أصحاب النظرية المعرفية يعرفونه انطلاقا من العمليات العقلية المختلفة التي يقوم بها الفرد كالإدراك،الذاكرة ،الانتباه وغيرها في التحكم في اللغة. ومنها:

ـ قاوناخ Gaonac'h 107/1991 يقدم التعريف الآتي:" التعلم هو اكتساب لمعارف و قدرات جديدة".(نقلا عن Erika Caba 2003 ص 34).

ـ و يقول جيتس Gates أن التعلم" يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات ".(رمزية الغريب ص11).

كما أن دوجلاس براون ذكر في كتابه أن التعلّم: هو" تحصيل أو اكتساب لمعرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم"(دوجلاس براون1994 ص25)

بمعنى أن الشخص يتعلم الأشياء الهادفة والتي تلبي له حاجياته وتستجيب لاهتماماته، وهو ما يجعله يُسخّر كل ما عنده من قدرات لاكتساب الوسائل التي تساعده على تحقيق التعلم الجيد.

ويقصد بالتعلم أيضا " تلك العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، حيث الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها. ويسمى أيضا التعلم الرسمي الصريح.(محمد السيد مناع 2000 ص36). كتعلم **اللغة العربية الفصحى** في المدرسة الجزائرية.

نستخلص من كل ما سبق أن التعلم هو عملية تطوير لذكاء الفرد ونظام تفكيره عن طريق تزويد وإثراء لقاعدته البيانية(Base de données) بمعارف ومعلومات جديدة ومفيدة.

وتتم عملية التعلم للغة الثانية عموما في المدارس وفي بيئة غير تلك التي تتحدث بها، بمعنى آخر تتم في بيئة مصطنعة، بشكل مقصود وبطريقة منظمة بواسطة المعلم داخل الصف. وهو المفهوم الإجرائي الذي ينطبق على دراستنا. كتعلم اللغة العربية الفصحى.

كما نستخلص أن من خصائص عملية التعلم للغة الثانية:

ـــ الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها.

ـــ القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.

ـــ أنه تعلم رسمي صريح.

ـــ وتتم عملية التعلم للغة الثانية في المدارس العمومية أو الخاصة (ابتداء من الروضة إلى مدارس التعليم التحضيري حتى التعليم الثانوي والجامعي) أي في بيئة غير تلك التي تتحدث بها يوميا، ويتم بشكل مقصود وهادف، و يحدث بطريقة منظمة من خلال برنامج دراسي رسمي يتدرج حسب مراحل نمو الفرد من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

و **المعنى الإجرائي للتعلم في دراستنا:** نقصد به ذلك النشاط والمجهود الذي يقوم به التلميذ بنفسه في المدرسة وخارجها باتباعه لخطوات و استراتيجيات معينة خاصة به

وحسب أسلوب يميزه يمكنه من تنمية مهارات التعبير شفويا وكتابيا باللغة المدرسية (اللغة العربية الفصحى) بطلاقة في مختلف المواقف والسياقات الدراسية و الطبيعية.

ـ النَّقل اللغوي(Le transfer linguistique)**:** لغويا و حسب قاموس ميكروبوبير(Micro Robert) يعني الانتقال من مكان إلى مكان آخر. وفي علم النفس يؤدي معنى التحويل للمشاعر من شخص إلى شخص آخر.(Micro Robert T2 p1088).

أما اصطلاحا: في التعبير عند شخص مزدوج اللغة، يُقصد به "نقل أداء سابق أو معرفة سابقة إلى تعلم لاحق" (دوجلاس براون 1994 ص107).

المعنى الإجرائي للنقل أو الاستعارة حسب الدراسة: ونقصد به في دراستنا، نقل مكتسبات اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية أو اللغة العربية الفصحى. حيث تتم عملية النقل للكلمات (المفردات) والقواعد النحوية والصرفية وكذا الصيغ اللغوية من اللغة العامية العربية و القبائلية إلى اللغة العربية الفصحى أثناء تعلم اللغة المدرسية في مختلف النشاطات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابي.

ـ التداخل اللغوي(**L'interférence**)**: لغويا:** يعرفه ابن منظور على أنه: الالتباس والتشابه، وهو دخول الأشياء في بعضها البعض"(ابن منظور 1983).

وجاء في معجم الوسيط لمجمع اللغة العربية أن: ادّخل: دخل ، واجتهد في الدخول(تداخلت الأشياء، التبست وتشابهت) ويقال تداخل فلانا منه شيء، خامره الدخيل من دخل في قوم وانتسب إليهم، وليس منهم، والضيف لدخوله على المضيف، وكل كلمة أدخلت في كلام العرب وليس منه.(مجمع اللغة العربية 1985 ص 248).

واصطلاحا: يقول ابن جني: أن تداخل لغتين ينتج عنه لغة مركبة تسمى اللغة الثالثة.(ابن جني الخصائص 1986 ص 375) والتداخل عنده حالة تحدث فعلا لاختلاف اللهجات العربية.

ويعرفه وليام مكاي(wiliams Mckay) بأنه:" استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا او كتابتنا بلغة أخرى".

كما يعرفه واينرايخ(weinruch): بأنه إدخال لعناصر لغوية ما من لغة إلى أخرى، وتكون هذه العناصر دخيلة تمس البنية العليا لتلك اللغة.(Uriel weinruch 1967 p 148).

أما اينر هوقن(Hoguen) يعرفه بأنه" تلك المحاولة التي يقوم بها المتكلم لكي ينتج في اللغة الثانية أسلوبا يكون قد تعلمه في اللغة الأولى".

و نقصد به أيضا: تداخل مؤثرات اللغة الأولى في تعلم اللغة اللغة الثانية. كتعلم طفل ناطق بالقبائلية لكلمة "بيت" في جملة فيعرفها باستعمال المذكر بدل المؤنث نتيجة تأثير خبرة اللغة الأولى التي تعرف بـــ "أخام"[akham] بالقبائلية.

المعنى الإجرائي للتداخل اللغوي حسب دراستنا: ونقصد بالتداخل في دراستنا استعمال المتعلم الناطق بالعامية العربية والناطق بالقبائلية لأصوات و مفردات و صيغ و تراكيب جمل وتصريف أفعال أو أسماء باللغة العربية المدرسية بشكل يشابه علامات وصيغ وعبارات وتراكيب اللغة الأولى(العامية العربية أوالقبائلية**)**.

المنظور المعرفي: يقصد بالمعرفي(cognition) في معجم **(**internaute encyclopédie**)** بأنه يرتبط بعمليات اكتساب المعرفة"(http://www.linternaute.com).

أما في موسوعة ويكي بيديا(wikipédia) تعرف مفهوم المعرفي بأنه:" يشير إلى مجموع العمليات العقلية والاجراءات التي ترتبط بالمعرفة والوظيفة التي **تحققها**"(http://fr.wikipedia.org).

أما تعريف المنظور أو المقاربة المعرفية بأنها تعني" المعالجة العقلية للمعلومات، وكيف يعالج الفرد معلومات المحيط الذي يتواجد فيه. وتدرّس بشكل خاص عمليات الإدراك والذاكرة وتكوين المفاهيم، وحل المشكلات، وعمليات التفكير، اتخاذ القرار واللغة. وعملية المعالجة هذه تعبر على مجموعة العمليات العقلية والتي عن طريقها يكتسب الفرد و يُرمّز، ويخزن، ويحول ويستعمل المعلومات من أجل التكيف مع **محيطه**".(http://www.er.uqam.ca).

المعنى الإجرائي للمنظور المعرفي حسب الدراسة: و نقصد بالمنظور المعرفي في دراستنا: مختلف العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والاسترجاع للمعلومات، و أنواع الاستراتيجيات التي تنظم بها المعلومات وحل المشكلات المطروحة من قبل المتعلمين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في أدائهم باللغة المدرسية **(**العربية الفصحى**)** شفويا وكتابيا.

ـ **الأسلوب المعرفي:** يعرفه هارفي(Harvy 1962) بأنه يشير إلى الكيفية التي يُرشّح(Filtrer) ويجهز الفرد المعلومات الواردة من البيئة، والذي يعطي لها المعنى النفسي المتمثل في استخدامها.(جمال الدين محمد الشامي www.kau.edu.sa *ص 19).*

ويعرفه كاجان وموس وسيجل(Kagane , Moss et Sigel 1968) بأنه: مصطلح يشير إلى أسلوب أداء ثابت يفضله الأفراد في التنظيم الادراكي والتصنيف المفهومي للبيئة الخارجية المحيطة بهم(المرجع السابق ص18).

ويعرف أيضا أنه مجموعة العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكا ته للبيئة وتنظيمها، أو الطرق التي يستجيب بها للمثيرات، أو المنهج الذي يسلكه في السيطرة عليها وتوجيهها. (المرجع السابق ص18)

أو هي الكيفيات التي يعتمدها الفرد في مواجهة مشكلة ما أمامه بناء على معارفه وتجاربه المكتسبة. فهو يشير إلى تفضيلات بناء على خصائص النشاط العقلي التي يعتمدها فرد معين خلافا لما يعتمده غيره.(كالفرد الذي يفهم بالصور والمشاهد المرئية ويسمى النمط البصري أو الذي يفهم بالكلام المسموع فيسمى المنط السمعي أو الذي يفهم باستعمال الأسلوبين فيسمى النمط السمعي البصري و غير ذلك .....).

المعنى الإجرائي للأسلوب المعرفي حسب الدراسة: ونقصد به في دراستنا، الطريقة والكيفية التي ينظم ويعالج بها المتعلمون الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية للمعلومات والمفاهيم المتعلمة في مواجهة مشكلة تعبيرية شفوية أو كتابية باللغة المدرسية.

ـ **الإستراتيجيات:** يستعمل مصطلح الإستراتيجية تقريبا في كل مواقف الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية وكذا العسكرية يوحي بمعنى التخطيط والتدبير وفق مراحل معينة.حيث نجد ما يسمى إستراتيجية البيع والتسويق، وإستراتيجية التسيير والتنظير إلى جانب استراتيجية المفاوضات وإستراتيجية الحملة الانتخابية وغيرها .غير ان أصل المصطلح استعمل في المجال العسكري .ليغزو بعدها كل ميادين الحياة ،بما فيها ميدان التعليم والتربية بعدما كان سابقا يعتمد مصطلح طرائق التعلم.

وقد وردت عدة تعاريف حول مفهوم الإستراتيجية من أهمها :

تعريف(le Petit Robert):"هي مجموع الأنشطة والعمليات المتناسقة من أجل تحقيق انتصار"(ص 1022).

تعريف(De Villers 1992):"هي فن تخطيط وتنسيق مجموعة من العمليات من أجل تحقيق هدف" (Paul cyr1998 P4).

ـــ هي الطرق المعينة لتناول مشكلة أو قضية معينة أو هي أنواع الفعل لانجاز شيء ما(دوجلاس براون 1994 ص 104).

إذن هذه التعاريف تشير بصفة عامة لمفهوم الإستراتيجية على أنها الدقة في التخطيط والتنسيق بين مجموعة من العمليات والأنشطة المنظمة بهدف تحقيق وضمان نتيجة ايجابية ومرضية. أما في الميدان التربوي يقصد باستراتيجية التعلم" هي مجموعة العمليات و المصادر البيداغوجية المخططة من قبل الفرد من أجل تيسير الوصول بشكل أحسن إلى الأهداف في موقف تربوي" (المرجع السابق ص 4).

وفي ميدان اكتساب أو تعلم اللغة الثانية يشير الكثير من الباحثين إلى أن الإستراتيجية يقصد بها " السلوكات والتقنيات والتكتيكات والتخطيطات، والعمليات العقلية الواعية وغير الواعية أو هي المهارات العقلية أو الوظيفية أو تقنيات حل المشكلات الملاحظة لدى الفرد في وضعية التعلم "(المرجع السابق ص4).

في التعريف الخاص بالميدان التربوي يمكن أن نلاحظ تأكيدا لمبدأ التخطيط المنسق والمنظم لمختلف العمليات والأنشطة التي يعتمدها المتعلم من أجل تسهيل عملية تعلمه لمختلف المواد الدراسية. أما بالنسبة في ميدان تعلم اللغة الثانية يشير التعريف إلى أن الإستراتيجية حسب الدارسين والمهتمين بالميدان يقصدون به مختلف التقنيات أو التصرفات و السلوكات أو المهارات العقلية أو العمليات التي يتبعها المتعلم في مختلف وضعيات وظروف التعلم من أجل ضمان تعلم جيد للغة الثانية.

والتعريفات كلها تركز على دور المتعلم في عملية التعلم من خلال سلوكاته وتصرفاته الملاحظة اتجاه وضعيات المشكلة لمواقف التعلم وفي نفس الوقت تشير إلى العمليات العقلية التي يستخدمها بشكل واعي وغير واعي لإيجاد الحل المناسب وبالتالي ضمان تعلم جيد.

وتعرف أيضا على أنها أنواع من الخطط التي تحكم معلومات معينة وتعالجها بغية الوصول إلى هدف محدد بأقل التكاليف والجهد. فالاستراتيجيات تتنوع لدى الفرد الواحد لمعالجة مشكلة ما باختيار واحدة منها أو أكثر.

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التعلم: نقصد باستراتيجيات التعلم في دراستنا: مجموعة العمليات والإجراءات التي يستعملها المتعلمون الناطقون بالعامية العربية والناطقون بالقبائلية في تعلم اللغة المدرسية داخل المدرسة وخارجها من أجل التحكم في بنياتها وقواعدها ومختلف أساليبها لاستعمالها شفويا وكتابيا في مختلف الوضعيات الدراسية والحياتية.

اللغة الوسيطة أو اللغة المرحلية(L'interlangue): يسميها بن جني باللغة الثالثة عندما أشار في قوله :" أن تداخل لغتين ينتج عنه لغة مركبة تسمى لغة ثالثة. ومثاله على ذلك قَنَطَ يَقنُطُ، إنما هما لغتان تداخلتا، ذلك أن قَنَطَ يَقنِطُ لغة أي تدل على معنى مُعيَّن، وقَنَطَ يقنُطُ لغة أخرى أ] يدل على شيء آخر غير المعنى السابق ثم تداخلتا فولدت لغة ثالثة"(ابن جني 1986 ص 375/374 بتصرف).

وجاء تعريفها في معجم تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أو ثانية أنها تعني: طبيعة وخصائص بُنية نظام اللغة الهدف المُدخَلة من قبل المتعلم في مرحلة تعليمية معينة. و يتميز نظامها بوجود علامات من اللغة الهدف وعلامات من اللغة المصدر سواء كانت (لغة أولى أو لغة الأم مكتسبة بشكل متوازي أو قبليا) دون أن نستطيع التمييز بينها. وهو نظام ذاتي له بنيته والذي لا يمكن وصفه إلا كذلك.(Jean-Pierre 2003)

ويقول دوجلاس براون بعد استعراضه لمختف المفاهيم المستعملة للدلالة على اللغة الوسيطة أنها تتفق كلها حول معنى واحد وهو: أن اللغة المرحلية أو الوسيطة تشير إلى النظام اللغوي الخاص الذي يكونه متعلم اللغة الثانية لنفسه في مرحلة من مراحل تعلمه لها لا هو نظام اللغة الأولى ولا هو نظام اللغة الثانية، بل يتوسطهما، ويقوم على اجتهاد في وضع نظام وبنية للمثيرات اللغوية التي تحيط به"(دوجلاس براون 1994 ص202). أي أن اللغة الوسيطة هي ذلك النظام اللغوي الذي يبتكره المتعلم في استعمالاته للغة الثانية التي يتعلمها بناء على خبراته للبُنيات اللغوية التي يملكها باللغة الأولى.

ــ **المعنى الإجرائي للغة الوسيطة حسب الدراسة:** نقصد بها في دراستنا هي اللغة التي يبدعها وينتجها متعلم اللغة المدرسية سواء كان ناطقا بالعامية العربية أو ناطقا بالقبائلية في تعبيره الشفوي والكتابي تشابه لغته الأولى واللغة الفصحى في الكثير من القواعد النحوية والصرفية وفي الصيغ والتعابير والتراكيب، في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لاختبار معارفه وفرضياته حول اللغة التي يتعلمها.

الدراسات السابقة:

حتى يتسنى لنا فهم وصياغة موضوع دراستنا، نستعرض فيما يلي أهم الدراسات التي تناولت موضوعات الأخطاء اللغوية الشائعة لدى متعلمين للغات غير ناطقين بها، وموضوعات صعوبات تعلم اللغة الأجنبية او اللغة الثانية. من أجل استخلاص ما توصلت إليه من نتائج، وما استعملته من وسائل وتقنيات وأدوات لجمع البيانات قد تساعدنا في دراستنا وفي نفس الوقت يتحدد موقعها منها.

لقد تناول الكثير من الباحثين على مستوى رسائل الدكتوراه والماجستير وكذا مراكز البحث المتخصصة سواء في تعليمية اللغات الأجنبية وتعليم اللغة العربية لغير أهلها أو علوم التربية موضوع العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية أو الأجنبية من زوايا متعددة. حيث هناك من اهتم بالأخطاء اللغوية واهتم البعض الآخر بالتداخل اللغوي في بعض البنيات اللغوية الصوتية والمعجمية والنحوية أو التركيبية والدلالية إما جزئيا أو كليا. كما أن هناك من اهتم باللغة الشفهية وهي دراسات قليلة ومن ركز على اللغة المكتوبة وهي كثيرة. وكل الدراسات أجريت على المتعلمين للغات الأجنبية أو لمتعلمي اللغة العربية لغاتهم الأولى غير العربية كما أجرى البعض الآخر من الأبحاث على المهاجرين من العرب إلى الدول الأوربية كما وجدنا دراسات أخرى تتناول العلاقة بين اللغات المحلية والجهوية باللغة الرسمية . فكلها تبحث حول ظواهر الاحتكاك اللغوي(contact des langues) ودرجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في البيئة المدرسية. ومن أهمها ما يأتي:

ويمكن تصنيف الدراسات السابقة حسب طبيعة الموضوع والأهداف وحسب تواترها الزماني في كل منها إلى ما يأتي:

<u>الدراسات العربية</u>: من الدراسات السابقة التي تمكنا من الحصول عليها في حدود اطلاعنا ما يأتي:

I ــ دراسات خاصة بالأخطاء اللغوية للمتعلمين غير الناطقين باللغة العربية:

1 ــ الدراسة الأولى لــ راجي راموني 1971 تحت عنوان :" دراسة إحصائية للأخطاء في كتابة الطلاب الأمريكيين للغة العربية " فحاول الاجابة عن السؤال التالي: ما هي الأخطاء التحريرية للطلبة الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية في المستوى المتوسط والمتقدم؟ وما هي أسباب هذه الأخطاء؟ فاختار 115 متعلما يمثلون خليطا من المتعلمين الذين تعرضوا لمختلف طرائق التدريس: منهم من تعرض للطريقة السمعية البصرية ، ومن تعلم بطريقة القواعد والترجمة ومنهم من تعرض للهجة العربية العامية وهم من أصل عربي ، كما تنوعت فيها سنوات الخبرة من سنتين إلى ست سنوات. ولجمع المعلومات استعمل الباحث اختبار إجادة اللغة العربية لكل المتعلمين،و اختبار خاص يتناسب مع كل مستوى دراسي. فتوصل إلي النتائج الآتية: **بالنسبة للأخطاء الصوتية:** سجل عدم التمييز بين الأصوات الساكنة: استعمال أصوات ساكنة خفيفة بدل الثقيلة(مثل استعمال التاء بدل الطاء. وفي الحروف الاحتكاكية: استعمالوا [**الخاء** بدل **الغاء**]. و ترتيب عكسي للحروف الساكنة في الكلمات :مثل استعمال [**الضاد**] بدل [**الذال**] في كلمة [أفراض] بدل [أفراد].

و عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة مع الخلط بينهما كاستعمال [**ياثرب** بدل **يثرب**] و [**صاحيب** بدل صاحب]. وسجل وجود الإبدال في مواضع الحروف أو الصوامت مثل: استعمال[أجرع] بدل [أرجع].

أما بالنسبة للأخطاء المعجمية فتمثلت في: استعمال الفعل [**أتنفس**] رائحة الأزهار بدل [**أشتم**] واستعمال الاسم " زرنا [**دفن**] صلاح الدين بدل [**قبر**].

و بالنسبة للأخطاء التركيبية: سجل عدم مطابقة الصفة للموصوف من حيث العدد والنوع و التعريف. وعدم مطابقة الفاعل للفعل من حيث العدد والنوع. وأخطاء في استعمال حروف الجر. أخطاء في استعمال أداة التعريف كإضافتها لأسماء الشهور والبلاد مثل (**النوفمبر والديسمبر والاسبانيا..**). و أخطاء في استعمال صيغ الجمع

مثل:استعمال **نتيجات** بدل **نتائج** و **اجنبيون** بدل **أجانب**. مع أخطاء في استعمال العلامات الإعرابية كالرفع والنصب في غير محلها .

و في تفسيره للأخطاء أرجعها الباحث إلى عدة عوامل المحتملة كالأخطاء في استراتيجيات التعليم والتدريس للغة العربية الفصحى.و نقص التدريبات الكتابية واعتماد طرائق الحفظ الببغائي للمفردات والتراكيب دون توظيفها شفويا وتحريريا.و المبالغة في التصويب. (Hypercorrection).و المبالغة في التعميم لبعض قواعد الجمع للمؤنث والمذكر. و التداخل بين اللغة الأولى والانجليزية أو العامية العربية والعربية الفصحى .

فهذه الدراسة تؤكد لنا درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من خلال طبيعة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في مختلف المستويات اللغوية خاصة في الجانب الصوتي أو المعجمي والنحوي والتركيبي. كما ساهمت نتائج هذه الدراسة في بلورة وصياغة فرضيات دراستنا حول العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية وكذا علاقة استراتيجيات التعلم المعتمدة بتعلم اللغة الثانية.

2ـــ الدراسة الثانية للباحثة خولة طالب الإبراهيمي(1981) حول "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية" لدى طلاب ثلاث مدارس متوسطة بالجزائر العاصمة في ثمانية عشر قسما. عشرة منها ثنائية اللغة (عربية – فرنسية) والثمانية الباقية معربة. فحاولت التعرف على الأسباب التي تنتج عنها الأخطاء الكتابية في اللغة العربية. وبعد عرضها للنتائج وتصنيفها للأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلاميذ توصلت إلى النتيجة التالية:" يصعب في الوقت الحاضر أن نفرق بين الخطأ الراجع إلى عدم مراعاة التلاميذ لقوانين العربية فقط وبين الخطأ الناتج عن تداخل اللغات.

وتقول أيضا أن بعض الأخطاء هي من قبيل التداخل بين العربية الفصحى واللهجة العامية وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع العربي عامة. فعندما يعجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب من العامية فيقوم هذا الأخير مقامه ويسد مسده أي يملأ الخانة الفارغة في النظام "(خولة طالب الابراهيمي 1981 ص41).

في هذه الدراسة بينت الأستاذة طالب درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في مستوى متقدم من عمر التلميذ، بمعنى في سن المراهقة. إلا أنها لم تبين بشكل دقيق

مصدر الصعوبات والأخطاء اللغوية نظرا لصعوبة التمييز بين الأخطاء الناتجة عن اللغة العربية الفصحى بحد ذاتها(الأخطاء التطورية) والأخطاء الناتجة عن تداخل اللغات – اللغة الأولى أو اللغة الأجنبية حسب رأيها. مع العلم أنها ركزت على أثر الإستراتيجية التعليمية في تعلم التراكيب باللغة المكتوبة فقط في مستوى التعليم المتوسط، وأخذت بعين الاعتبار عامل الازدواجية اللغوية للعينة (المتعلمين باللغة العربية واللغة الفرنسية والمتعلمين باللغة العربية فقط)، بينما نحن ندرس أخطاء المتعلمين في كل البنيات اللغوية بالشكلين، الشفوي والكتابي. كما

أن عينة دراستنا من مستوى السنة الخامسة ابتدائي، إلى جانب أننا سنحاول الكشف عن الدور الذي تلعبه اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية ومصادر هذه الأخطاء اللغوية و تفسيرها في ضوء المقاربة المعرفية بناء على الاستراتيجيات التي قد يعتمدها المتعلمون في تعلمهم سواء كانوا ناطقون بالعامية العربية أو ناطقون بالقبائلية وهو المتغير الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار في دراسة الأستاذة الباحثة.

3ـ الدراسة الثالثة للأستاذ رشدي طعيمة أحمد(1982) تحت عنوان " المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان "

وحاول الباحث الاجابة عن الأسئلة التالية ما هي المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما أهم المهارات الصوتية التي يجب أن يكتسبها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية؟ وما أهم مشكلات الأداء الصوتي عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها؟ وما أهم المقترحات التي تساعد على تخطي هذه المشكلات ؟

وفي إجراءات الدراسة طبق الباحث اختبار الأداء الصوتي على عينة تتكون من 125 متعلما. فتوصل إلى أن الأخطاء الشائعة في نطق الأصوات لدى الدارسين هي: 12 اثني عشرة صوتا وهي (التاء والحاء والخاء والسين والشين والضاد والطاء والظاء والقاف والكاف والهاء ..). وصعوبة نطق بعض الأصوات في كلمات وهي ثمانية أصوات: الثاء، الحاء، السين، الضاد والطاء والظاء والعين والقاف والصاد في بعض الأحيان.و أخطاء واضحة في نطق الحركات في الأصوات الصامتة مع بروز تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد. مع صعوبة التمييز لدى المتعلمين بين الوحدات

الصوتية المتشابهة مثل: الدال والضاد ــ الذال والظاء ــ الحاء والهاء ــ السين والصاد.

وفسرها الباحث على أنها تعود إلى: تعدد الخلفيات اللغوية للدارسين، يعني تأثير اللغة الأولى في تعلم واستعمال اللغة الهدف.

وهو تأكيد للكثير من الدراسات حول تأثير خصائص اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وخاصة في الجانب الصوتي حيث يعتبر أكثر الجوانب تأثرا من الجوانب الأخرى خاصة إذا كانت اللغة الأولى فقيرة في الأصوات أو لا تتوفر على بعض أصوات اللغة الهدف(العربية الفصحى). مثل ما هو حاصل في صوت الضاد الذي تتميز به اللغة العربية عن اللغات العالمية الأخرى وكذا أصوات مثل: الذال والشين والغين وغيرها.

4ــ الدراسة الرابعة لمعهد اللغة العربية بمكة المكرمة(1984) تحت عنوان(الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية. تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات الآتية: ما الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب المستوى المتقدم؟ و ما أكثر هذه الأخطاء شيوعا ؟ و ما الأسباب المحتملة و الكامنة وراء هذه الأخطاء؟ وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أما عينة الدراسة تكونت من71 طالبا من الذين امتحنوا في المستوى المتقدم بقسم تعليم العربية بمعهد اللغة العربية، في الفصل الأول من العام الجامعي1983/1982. ولجمع المعلومات اعتمدت الدراسة على اختبار الكتابي النهائي واختبار مفاجئ حيث وقع الاختبار على موضوع يمكن أن يكتب فيه جميع الطلاب. فسجلت النتائج أخطاء متنوعة كأخطاء الإملاء، أخطاء في الأصوات، أخطاء في النحو، أخطاء في الصرف وأخطاء في دلالة الكلمة. فتبين أن غالبية الأخطاء ترجع إلى نقل الخبرة السابقة إلى الخبرة الجديدة. فلاحظ الباحث في لغة (اليوربا) مثلا يجعل المتعلمون الثاء و الذال و الزاي و الصاد و الظاء و الشين سينا في [ثم: سم] و في [ذلك: سالك]، و في[زيد: سيد]، و [ظالم: سالم] و هكذا. كما أنهم يجعلون [الحاء و الخاء و العين و الهاء همزة]، و يجعلون الغين جيما قاهرية و يقولون في[**مغرب، مجرب**]. كما أن غالبية لغات الطلاب المتمثلة في(التركية و الأندونيسية و الفارسية و الفلبينية و اليوربا و البنغالية) لا تفرق بين المذكر و المؤنث و

لا يؤنثون الفعل مع الاسم المؤنث، و لا مع الضمائر، و لا أسماء الإشارة.

والبعض الآخر عبارة عن أخطاء تطورية ناتجة عن المستوى اللغوى المتواضع للمتعلمين وعدم تحكمهم في قواعد اللغة العربية الفصحى مثل الأخطاء في تأنيث المذكر. إلى جانب أخطاء المبالغة في التصويب، ذلك أن الطالب يريد أن يتفادها إلا أنه يقع فيها. يضاف إليها أخطاء ناتجة عن تداخل اللغة المتعلمة نفسها نتيجة لانفراد اللغة العربية بقواعد خاصة دون سائر اللغات الأخرى للدارسين. ونفس الشيء يحدث للطلبة الذين لغتهم الأولى أندونيسية حيث يقعون في أخطاء التفريق بين أزمنة الفعل عند استعمال اللغة العربية لأن لغتهم الأولى لا تعرف نفس التقسيم الموجود في اللغة العربية بالنسبة للأزمنة: كزمن خاص بالماضي و وزمن خاص بالمضارع و زمن خاص بالأمر.

فهذه الدراسة بالرغم انها طبقت على عينة من المتعلمين في سن الشباب إلا أن نتائجها مهمة بالنسبة إلى دراستنا باعتبارها تؤكد بالدليل والبرهان درجة تأثير اللغة الأولى في عدة مستويات صوتية نحوية وصرفية ودلالية في تعلم اللغة العربية الفصحى. أي أن العادات اللغوية الراسخة لدى متعلمين لغاتهم الأولى متباينة بالنسبة للغة العربية الفصحى حالت دون تمكن هؤلاء من التعلم الجيد لها. وفي نفس الوقت أكدت الدراسة على دور التداخل للغة المتعلمة نفسها في وقوع الأخطاء والصعوبات في عملية التعلم نظرا لخصوصية اللغة العربية في الكثير من ضوابط قواعد النحو و الصرف والإعراب وغيرها وهو ما قد ينطبق على واقع اللغات الأولى للمتعلمين في المدرسة الجزائرية (العامية العربية والقبائلية).

5ـ الدراسة الخامسة للباحث حسنى عبد الرحيم قنديل دراسة في إطار تحضير رسالة الماجستير سنة 1986 تحت عنوان " الأخطاء الصوتية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها " وأجريت الدراسة على تلاميذ مسلمين من غير العرب في مدارس منارات الرياض للمملكة العربية السعودية 100 تلميذ ذوي مستوى السنة الثانية ابتدائي تتراوح أعمارهم بين 8 و10 سنوات. وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الصوتية التي تعترض هؤلاء لدى تعلمهم اللغة العربية واعتمد في ذلك على الصور القرآنية القصار من صورة الضحى إلى سورة الناس. ومعياره في ذلك هو قراءة المقرئين المصريين للقرآن الكريم. واستعمل الملاحظات الميدانية للحركات

الفيزيولوجية أثناء النطق، التسجيلات الصوتية، والاستبيان. وتحصل على النتائج الآتية: أن الأخطاء تكثر في الأصوات المتقاربة في المخارج و صعوبة نطق أصوات الإطباق، ولاحظ صعوبة نطق أصوات الحلف و تأثير الصوائت على الصوامت. كما أن الأصوات الأكثر دورانا في اللغة العربية هي الأصوات الأكثر تعرضا للخطأ. إلى جانب عدم التفريق بين الأصوات المرققة والمفخمة. والأصوات الصائتة من أكثر الأخطاء شيوعا عن غيرها. وفي تفسيره للنتائج أرجح الباحث مصادر هذه الأخطاء إلى: تأثير اللغة الأولى للدارسين وبرزت خاصة في ترقيق الأصوات الصائتة القصيرة والطويلة في موضع التفخيم وتفخيمها في موضع الترقيق. و همس الأصوات المجهورة مثل الباء والفتحة القصيرة. وجهر الأصوات المهموسة مثل: جهر الغين والواو. و تفخيم الأصوات المرققة مثل: الهمزة والهاء والعين والياء والنون والسين والدال والتاء والباء والميم. والراء واللام والكاف في موضع الترقيق، وترقيق الأصوات المفخمة كالقاف والغين والضاد والطاء والصاد والظاء وترقيق الراء واللام في موضع التفخيم. ومن جهة أخرى اثبت الباحث أن أسباب بعض الصعوبات الأخرى في نطق الأصوات العربية ترجع صعوبة بنية النظام الصوتي للغة العربية بحد ذاتها خاصة في تفخيم الأصوات الصائتة القصيرة والطويلة أو ترقيقها يرجع أساسا إلى الصوت السابق عليها، حيث إذا كان الصوت السابق مفخما لحقه التفخيم، وإذا كان مرققا لحقه الترقيق.مثل نطق صوت الفتحة الطويلة بعد الطاء في كلمة [**الطالب**] تنطق مرققة كالآتي[**التالب**].

وفي نطق صوت الكسرة أو الضمة إذا وقعت بعد صوت مرقق في كلمتي (دين و دور) تنطق مفخمة عندما نطق الدال مفخمة كالضاد. و كذا نظام النبر والتنغيم في اللغة العربية إذا تغير عن موضعه ينتج عنه إطالة أو قصر في بعض الأصوات الصائتة في الكلمة مثل: نطق النبر من المقطع الأول إلى المقطع الأخير يطيل الصوت الصائت في المقطع المنبور.

وغيرها من الصعوبات الصوتية. إلى جانب اختلاف النظام الصوتي للغة العربية في شكلها المنطوق عن شكلها المكتوب كتقصير الكسرة الطويلة إذا جاء بعدها همزة وصل حيث تظهر في الكتابة (كسرة طويلة) و في النطق(كسرة قصيرة).

و تأثير البيئة اللغوية التي تحيط بالمتعلمين أي تسود مختلف اللهجات المحلية. إلى جانب المبالغة في التصويت أين يحرص المتعلم على النطق الصحيح فيجد نفسه يبالغ فيقع في الخطأ كنطق السين صادا و وصوت الهاء حاء والكاف قافا والتاء طاء ....

كما أرجع الباحث صعوبات أخرى في النطق إلى ميلهم لاختصار الجهد والخفة في التعبير. يضاف إليها عدم التدريب الجيد على التفريق في النطق بين التفخيم والترقيق، عدم التخطيط الجيد لتدريس أصوات اللغة العربية لغير الناطقين بها. و ضعف تكوين المعلمين تربويا ولغويا. إلى جانب دور العمليات والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها المتعلمون أثناء تعلمهم للغة العربية كلغة ثانية وبعض العوامل النفسية كضعف الانتباه أو القلق. و القياس الخاطئ لبعض الأصوات التي يستمع إليها على أصوات لغته الأولى و المبالغة في تطبيق بعض القوانين الصوتية والغلو في مراعاة الصحة عند النطق بالأصوات العربية.

من خلال نتائج هذه الدراسة يؤكد الباحث على درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة العربية ، حيث أن العادات النطقية لأصوات اللغة الأولى التي تتكون لدى المتعلم في سنواته الأولى قبل الدخول إلى المدرسة تجعل جهاز النطق قد استقر على نمط معين وبالتالي عند تعلم أصوات لغة أخرى تختلف عن الأولى تظهر الصعوبات بشكل واضح في النبر والتنغيم وفي صفات الأصوات المنطوقة ومخارجها، إلى جانب عدم التمييز بين بعض الأصوات المتقاربة في النطق، وكذا في التفخيم والترقيق كلها ظواهر لغوية لها علاقة بتأثيرات اللغة الأولى.

كما أكد الباحث على الصعوبات التي تعود إلى اللغة العربية (اللغة الهدف) بحد ذاتها من حيث خصائص نظامها الصوتي الذي يفرض شروطا ومعايير لم يألفها المتعلم في لغته الأولى وهو ما يؤدي به إلى الخلط وعدم القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة في نطق صوت أو فونيم واحد في سياقات مختلفة.

هذا وقد بين الباحث أيضا تأثير الخليط اللغوي الذي يمارس في محيط المتعلمين وهو أمر يشبه واقع المجتمع الجزائري الذي تمارس فيه لغات عربية عامية متعددة ولغة أمازيغية متنوعة تختلطان كثيرا بالفرنسية ويتعرض الطفل لبرامج تلفزيونية وإذاعية

بلغات أوربية ولهجات مصرية وخليجية متنوعة لا يمكن تجاهل تأثيراتها على الرصيد اللغوي للمتعلم الجزائري والذي سنبينه جوانب منه في نتائج دراستنا.

إلى جانب تأكيده على دور العوامل التربوية في تعلم اللغة العربية والتي لا يمكن تجاهلها هي الأخرى في دراستنا كطريقة التدريس و مستوى تحكم المعلم في لغة التعليم وغيرها.

وقد لفت انتباهنا إلى أول دراسة عربية أكدت تأثير الاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها المتعلمون في تعلم اللغة العربية و التي تلعب دورا محوريا وأساسيا في عملية التعلم باعتبارها تنبني على مدى فعالية العمليات المعرفية كالانتباه والتذكر و الإدراك في الفهم والاسترجاع والإنتاج باللغة الهدف. كما لم ينس الباحث دور العوامل النفسية كمحور اهتمامات ودافعية المتعلم للتعلم، وهو ما يدعم متغيرات بحثنا وفرضياته أكثر.

غير أننا سنعتمد على المقاربة المعرفية في تفسير العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية من خلال الإنتاجات اللغوية للمتعلمين الجزائريين و الذي يعتبر توجها حديثا في الدراسات اللغوية وتعليمية اللغات. حيث لم نسجل أي دراسة عربية في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها استعانت بهذه المقاربة في تفسير وتحليل العلاقة بين اللغة الأولى ولغة التعليم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيريها.

يعني أن نتائج هذه الدراسة تساعدنا على الأخذ بعين الاعتبار الكثير من مدخلات عملية تعلم اللغة العربية كلغة ثانية في البيئة العربية بشكل عام والبيئة الجزائرية بشكل خاص. و ستساعدنا على الأخذ بعين الاعتبار لأدوات البحث الضرورية في بحثنا وحجم العينة المناسب، مع العلم أننا سنعالج اللغة الشفوية للمتعلم و التي يشكل الجانب الصوتي فيها أهمية كبيرة، حيث قلما نجد دراسات ميدانية حولها إلى جانب تدعيمها باللغة الكتابية. كما تساعدنا هذه الدراسات على ضبط إشكالية وفرضيات البحث بشكل أدق وأوضح.

6ـ الدراسة السادسة للباحث حسين الطيب السيخ تحت عنوان "تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي (لقديم عبد الله 1988 ص78) حيث ركز في تحليله على المستويات اللغوية الثلاث المستوى الصرفي، المستوى التركيبي

والمستوى الدلالي. و من الملاحظات التي سجلها أن كل الطلبة يميلون إلى لغاتهم الأصلية (الأولى).

وكانت أهم نتائج دراسته: أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة تتفاوت عند متحدثي لغة عن متحدثي لغة أخرى وفي كل المستويات اللغوية المذكورة. وأغلب الأخطاء اللغوية التي وقع فيها الممتحنون تعود إلى النقل من اللغة الأولى إلى اللغة العربية الفصحى.

فكل ما سبق من نتائج تبين لنا كيف تؤثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية في مستويات لغوية عدة تجعل المتعلم يقع في أخطاء شائعة هي نفسها تقريبا لدى كل المتعلمين مهما كانت لغاتهم الأولى. كما أنها تبين لنا كيف تؤثر المكتسبات القبلية في ترسيخ تصورات ونماذج لغوية على مستوى الذاكرة القصيرة المدى وتبقى حاضرة في إنتاجات المتعلم باللغة الثانية. وهو ما يعزز ويدعم فرضيات دراستنا أكثر.

7ـ الدراسة السابعة قام بها هويدا محمد الحسيني في إطار رسالة الماجستير (1988) حول" الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى " تمحورت تساؤلات البحث حول، ما الأخطاء اللغوية الشائعة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ وما العلاقة بين هذه الأخطاء والجنس وجنسيات الدارسين والخبرة السابقة باللغة العربية ونوع البرنامج الدراسي؟ ومن النتائج التي توصل إليها في مختلف المستويات اللغوية نجد:

في الجانب النحوي: تبين للباحث أنها تتمركز حول أربع جوانب أساسية كالتنكير والتذكير والتأنيث بنسبة13%. و في الجانب الإملائي تقع في ست محاور كتقصير الصوائت، إطالة الصوائت، حذف الحروف وزيادتها مع الخطأ في وضع الهمزة وأكثرها انتشارا هو استبدال الحروف بنسبة 11 %.

في الجانب الصرفي: أكد الباحث أنها تتمركز حول أربع جوانب وهي الخلط بين صيغتين من أصل واحد، اشتقاق صيغة غير مستخدمة، وإهمال ياء النسب وهي أكثر شيوعا بنسبة 8 %. وفي تفسيره للنتائج فقد أرجعها إلى نقل الخبرة اللغوية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. يعني أن غالبية الأخطاء في الجوانب المذكورة سابقا أصلها تأثير اللغة الأولى. و هو ما يبين أهمية أخذها بعين الاعتبار عند كل إستراتيجية تعليم

وتعلم أي لغة ثانية أو أجنبية. أما الأخطاء الأخرى تعتبر أخطاء تطورية تعود إلى عدم التحكم في اللغة العربية بحد ذاتها بشكل يجعل المتعلم يستعملها بطريقة صحيحة.

فهي دراسة تؤكد هي الأخرى كسابقاتها درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة المدرسية أو اللغة الثانية إلى جانب طبيعة الأخطاء الأخرى التي لا يمكن أن نجد لها تفسيرا إلا في إطار المستوى اللغوي للمتعلمين الذين لم يبلغوا بعد درجة التحكم الجيد في قواعد اللغة المتعلمة والتي تسمى بالأخطاء التطورية أو أخطاء ناتجة عن تداخل اللغة الثانية نفسها. وهو ما يدعم أيضا فرضيات بحثنا بشكل أقوى.

8ـ الدراسة الثامنة لمحمد العصيلي عبد العزيز(1995) عنوانها" الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى" وهو بحث تكميلي لنيل شهادة الماجيستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الرياض. وقد انطلق من التساؤل الرئيسي الآتي: ما الأخطاء الشائعة في الحديث الشفوي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ وتفرعت عنه الأسئلة الجزئية الآتية: ما أنواع الأخطاء اللغوية في الكلام الشفوي لدى هؤلاء؟ ما الأخطاء الشائعة وغير الشائعة؟ وما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء؟ وقد طبقت الدراسة على عينة من 29 تلميذا ذوي المستوى الثالثة والرابعة ابتدائي اختيروا عشوائيا ويمثلون ثلاثة عشرة لغة حيث كل لغة يمثلها تلميذين أو أكثر. واستعان الباحث بالاستبيان والمقابلة لمدة 35 دقيقة، 15 دقيقة للتعبير الموجه. و20 دقيقة للتعبير الحر.

فتحصلت على النتائج الآتية: انتشار الأخطاء الصوتية والتي رتبها حسب مخارج الحروف من الحنجرة إلى الشفتين وربط بينها وبين لغات المتعلمين. فأرجعها إلى عملية النقل من اللغة الأولى و البيئة الاجتماعية و المعلم وتداخل اللغة العربية نفسها مع المبالغة في التصويب. أما الأخطاء التركيبية فقد أرجعها إلى عدم وجود الإعراب في لغات أغلبية الدارسين و عدم وجود ضوابط كاملة للتذكير والتأنيث في أنظمة اللغة العربية مع ازدواجية اللغة العربية و تداخل اللغة العربية نفسها وكذا عدم مراعاة النطق السليم لمعلم اللغة العربية. أما الأخطاء المعجمية فقد صنفها إلى أربع أنواع كالاستبدال وهي أكثر شيوعا، الحذف و الزيادة. وأرجع ذلك إلى أسباب ثقافية واجتماعية والازدواجية اللغوية.

نلاحظ أن هذه الدراسة تتلاقى ودراستنا في عدة جوانب مهمة من أهمها:
ــ عينة الدراسة لها لغة أولى تختلف كليا أو جزئيا عن اللغة العربية الفصحى وهي تشابه العينتين اللتان سنختارهما، كما أنها تتناول اللغة الشفوية.
ــ أنها تبحث في المستويات اللغوية التي تكثر فيها الأخطاء اللغوية وهي المستوى الصوتي و المستوى المعجمي والمستوى التركيبي وهي عموما المستويات التي تلتقي مع دراستنا. ذلك أنها الأكثر تأثرا عند احتكاك لغتين. و استعانت بأدوات علمية لجمع البيانات تناسب اللغة الشفوية وهي التعبير الحر والتعبير الموجه وهو ما سنعتمده في دراستنا.

و أفادتنا النتائج التي توصل إليها الطالب في توضيح و صياغة إشكالية دراستنا وتدعيم الفرضيات التي تبنيناها في مختلف المستويات اللغوية.

كما تؤكد الدراسة وجود عوامل أخرى ذات العلاقة بالمعلم و اللغة الثانية وكذا استراتيجية التعلم التي يعتمدها المتعلم تؤدي إلى الوقوع في الخطاء اللغوية.

و يمكن القول أيضا أن هذه الدراسة تفيدنا في اعتماد أدوات جمع المعلومات كالاستبيان والمقابلة الموجهة. والتي تعتبر من أحسن الأدوات التي تمكننا من جمع المادة اللغوية المُنْتجَة من قبل المتعلمين لمعرفة طبيعة الأخطاء الشائعة بينهم سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو ناطقين بالقبائلية. وفي نفس الوقت تمكننا من معرفة طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المتبعة من قبلهم في تعلم اللغة الفصحى. كما تفيدنا في تقديم التفسيرات المنطقية والموضوعية لمختلف الأخطاء والصعوبات التي قد تواجههم. غير أن دراستنا تختلف معها في اعتماد المقاربة التفسيرية المعرفية في فهم العلاقة بين اللغتين الأولى واللغة المدرسية وهو توجه حديث في الدراسات اللغوية. وتتميز دراستنا باعتمادنا على اللغتين الشفوية والكتابية معا في تشخيص أهم الأخطاء اللغوية التي قد تظهر لدى المتعلمين، مع تميزها في المستوى الدراسي للعينة والتي ستكون على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

II ــ الدراسات الخاصة بصعوبات التعلم:

1ــ الدراسة الأولى لمصطفى رسلان(1985) تحت عنوان "وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين"(4**)** حيث عملت الدراسة على اقتراح برنامج لتعليم

اللغة العربية للطلاب الملايويين و بيان مدى فاعليته بعد تجريبه. و لإعداد هذا البرنامج أجريت دراسة تقابليه بين العربية و المالوية بهدف تحديد الصعوبات التي تواجه الدارس المالوي عند تعلمه اللغة العربية. فاستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين في تعلم اللغة العربية، كما استخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح. فاختيرت عينة متكونة من(500) طالب من منطقة جنوب شرق آسيا ممن يدرسون في جامعة الأزهر، و عين شمس بجمهورية مصر العربية. ولجمع المعلومات استعمل الباحث سؤالا مكتوبا ومفتوحا للمتعلمين ينص على تحديد الصعوبات اللغوية "في الجانب الصوتي، في الكتابة وفي الجانب التركيبي " التي تواجه كل متعلم عند تعلم اللغة العربية. كما استعان بتحليل المحتوى لعدد من الكتابات الحرة التي كتبها الدارسون في شكل رسائل موجهة إلى أصدقائهم في مصر، كما جمع بعض التسجيلات التي قام بها الطلاب الملايويون للمحاضرات و الدروس المختلفة التي يتلقونها في قاعات الدرس في جامعتي الأزهر وعين شمس. وبعد التحليل توصل الباحث إلى النتائج وفق التقسيم الآتي:

ـــ صعوبات صوتية: و من أهم الأصوات التي يواجه المتعلم المالوي صعوبة في نطق الأصوات الآتية: الهمزة، العين، الحاء، الظاء، الشين، القاف، الهاء، الصاد، السين، الثاء.

ـــ صعوبات كتابية مثل: الحركات القصيرة، حذف النقاط(الإعجام)، زيادة كلمات...

ـــ صعوبات في التراكيب اللغوية مثل عدم التمييز بين المذكر و المؤنث، المثنى و الجمع، العجز عن استخدام المعجم....

فهذه الدراسة هي الأخرى اعتمدت على المقاربة السلوكية في تحليل وتفسير المشكلات والصعوبات اللغوية لدى المتعلمين من خلال أجراء تحليل تقابلي لخصائص اللغتين المالاوية والعربية في البينتين الصوتية والتركيبية وفي الكتابة من خلال شكل الحروف. لكنها لم تقدم لنا تفسيرا لأصل هذه الصعوبات، ولم تشر إلى دور العوامل الذاتية للمتعلمين المالويين في تعلم اللغة العربية كعامل الدافعية وعامل العمليات العقلية والاستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية التي يعتمدونها في التعلم.

2ـ الدراسة الثانية لعلي محمد ومحمد الديب (1990) حول "الصعوبات الخاصة النمائية والأكاديمية في تعلم اللغة الأنجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

وكانت إشكالية الدراسة تعالج: الصعوبات النمائية والأكاديمية التي تواجه أطفال المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية. فقام الباحثان باختيار عينة من 60 طفلا تتراوح أعمارهم بين 10 و12 سنة من مستوى السنة الخامسة ابتدائي.

ومن الأدوات التي استعملها الباحثان: اختبار الذكاء المصور، اختبار صعوبات التعلم الخاصة باللغة الأنجليزية. فتوصلا إلى أن هناك علاقة بين الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الأنجليزية وبين التحصيل الدراسي في المواد الأخرى (اللغة العربية والرياضيات). لذلك أوصى الباحثان بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (الانتباه والتذكر والإدراك والتفكير واللغة الشفهية) والصعوبات الأكاديمية (التهجي والتعبير الكتابي والحساب والقراءة).

تؤكد هذه الدراسة على أهمية علاقة العمليات المعرفية بمشكلات التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة الأجنبية بصفة خاصة، حيث كلما كانت هناك اضطرابات في عملية معرفية وعقلية كالانتباه أو التذكر أو التفكير و إستراتيجية التعبير الشفوي كلما حدثت صعوبات تعلم وبالتالي وقع المتعلم في أخطاء لغوية متباينة. فتفيدنا هذه الدراسة في إبراز أهمية إستراتيجية التعبير الشفوي والعمليات المعرفية في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وعلاقتها بحدوث الأخطاء اللغوية التعبيرية أو الاتصالية كما يسميها البعض.

معنى هذا، أن التفسير المعرفي لفهم مشكلات اكتساب اللغة الأولى و تعلم اللغة الثانية يعتبر أساس الدراسات اللغوية المعاصرة وهو ما يتفق جزئيا مع موضوع دراستنا، ذلك أنه يهتم أكثر بخصائص المتعلم العقلية، المعرفية والنفسية وعلاقتها بعملية التعلم.

3 ــ الدراسة الثالثة لمعاطي محمد(1993) حول "الأخطاء الشائعة في التعبير الشفوي لدى كل من تلاميذ الصفين الرابع والخامس بالطور الأول من التعليم الأساسي ومعلميهم، وبناء برنامج لعلاج تلك الأخطاء. فاختار الباحث عينة متكونة من(200) تلميذ وتلميذة بالصفين الرابع والخامس، من ثلاث محافظات مختلفة وهى: الشرقية والمنيا ودمياط، ولجمع البيانات استعمل الباحث استمارتين إحداهما لاستثارة التعبير الشفوي من

صورتين (أ) و (ب) المتكافئتين، والأخرى لتحليل الأخطاء اللغوية وكذلك بناء البرنامج العلاجي المقترح.

و توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: شيوع الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي، لدى معلمي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، الذين كانوا يدرسون تلاميذ الصفين الرابع والخامس. و أهم الأخطاء تتمثل في نطق الصوامت والصوائت، وتصريف الأسماء والأفعال واستخدام أساليب وتراكيب نحوية ودلالية عامة. وكذا استخدام مفردات في غير موضعها، مع زيادة مفردات لا يتطلبها السياق. واستخدام بعض الألفاظ التي لا أساس لها في المعاجم اللغوية. ومن الموضوعات التي تكثر فيها الأخطاء هي"الأعداد، أسماء الاستفهام، المجرد والمزيد، المنادي.. كما أشارت الدراسة إلى فعالية البرنامج العلاجي في انخفاض معدل الأخطاء اللغوية الذي اعتمد على" تلاوة القرآن الكريم، التعيينات التدريبية، قل ولا تقل، أين الخطأ".

فهذه الدراسة بينت تنوع الأخطاء اللغوية المشاعة لدى المتعلمين والمعلمين أنفسهم سواء كانوا مدرسين للغة أو لمواد اجتماعية وهو الشيء الجديد الذي أظهرته هذه الدراسة الوحيدة. ذلك انه إذا كانت هناك أخطاء ناتجة عن تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، فإن حدوث ذلك في تعلم المواد الدراسية الأخرى أمرا واردا باعتبار هذه الأخيرة لا تفهم إلا بترميز لغوي.

4ـ الدراسة الرابعة لعصمت نصر عبد الحميد سويدان(1995) حول:" قضية الصعوبات اللغوية الشائعة لدى الأجانب والمبتدئين في تعلم اللغة العربية ".

فـتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات الآتية: ما الصعوبات اللغوية الشائعة التي يعانيها متعلمو اللغة العربية من أبناء اللغات الأخرى حال استخدامهم للغة العربية في صورتها المكتوبة؟

فكانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن الصعوبات اللغوية المرتبطة ببنية اللغة العربية التي يعانيها الطلاب في مختلف أشكالها: ـ أخطاء لغوية في استخدام ألفاظ اللغة و أخطاء في التركيب. و معرفة الصعوبات اللغوية الشائعة بصورة عامة لدى الطلاب الدارسين للغة العربية من أبناء اللغات الأخرى. وكذا معرفة الصعوبات اللغوية

التي أجمع على صعوبتها جميع الطلاب وما تميز به طلاب المجموعات اللغوية المختلفة.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي. وشملت العينة على 135 تلميذ وتلميذة موزعين على الفئات اللغوية (اللغات الأولى) الآتية :التركية ، الكرواتية ، اليابانية ، الفيليبينية، الكورية الملايو بولونيزية، اللغات الرومانية الفرنسية والاسبانية.

فركز الباحث على أخطاء اللغة المكتوبة لمجموعات الطلبة حسب اللغات الأولى التي ينتمون إليها. ثم حلل الجوانب النحوية والتركيبية والقدرة على الاتصال باللغة الهدف. ومن اهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي: وجود صعوبات في اختيار الرموز اللغوية المعبرة عن المعنى المقصود والمناسب للسياق، وجود صعوبات في إقامة علاقات نحوية صحيحة وعدم الترابط بين ما سبقه وما لحق به، وجود صعوبات في تصريف الأفعال والأسماء في الأزمنة الثلاثة تجسدت في الاستبدال بين الصيغ الصرفية المختلفة.مثل **[المحضرين بدل المحاضرون] [دعية بدل داعية]**. و صعوبة التمييز بين معاني حروف الجر واستخدامها في السياق كاستخدام حرف مكان حرف آخر أو إضافة حرف جر إلى الجملة غير مطلوب في السياق أو حذف حرف مطلوب في الجملة وهكذا. وصعوبة المطابقة بين الفعل والفاعل خاصة عندما يكون الفاعل مؤنثا مجازا مثل **[الصلاة، دموع]**.

و صعوبة الإعراب للمفعول المطلق والمفعول به المفرد النكرة. وصعوبة إعراب تمييز العدد وعدده حيث يبدو العدد المضاف في صورة الرفع بدلا من الجر. وغيرها من الصعوبات النحوية والصرفية.

وقد أرجعت الباحثة هذه الصعوبات اللغوية المختلفة إلى الخليط اللغوي الذي يعيشه طلاب مختلف الجنسيات باللغة الأولى والتي يعتمدونها في التواصل اليومي. وكذا باللغة الوسيطة التي يستعملها المدرس في شرح المعلومة اللغوية المقدمة باللغة الهدف(اللغة الثانية) وهي عموما اللغة الأجنبية الأولى بالنسبة للطلبة والمعلم. وباللغة الهدف بحد ذاتها حيث الفصاحة داخل القسم شفاهة وكتابة والعربية عامية خارجه. وهو واقع المتعلم في المدرسة الجزائرية حيث لا تستعمل اللغة الفصحى إلا في المواقف الدراسية، أما التعبير في المواقف الحياتية العامة داخل القسم وفي المدرسة وخارجها تتم بالعامية

والقبائلية وبخليط من العامية والفرنسة والقبائلية وغيرها.و عليه حسب الباحثة فإن الطالب الذي يعيش في مثل هذا الخليط اللغوي الذي تختلف بَناه اللغوية الصوتية والنحوية والصرفية بالضرورة تحدث تداخلات متعددة فيما بينها. كما لم تنس الباحثة أثر العوامل غير اللغوية وهي ذات الصلة باستراتيجيات التدريس المتبعة من قبل المعلمين التي قد لا تناسب البيئات اللغوية الأخرى، أو إلى عوامل فيزيقية داخل القسم. كما قد تعود إلى عوامل فردية ذات طبيعة معرفية كالقدرات الإدراكية للمتعلمين وإستراتيجيات تعلم كل واحد في ذلك. إلى جانب الأخطاء التطورية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى تحكم واستيعاب المتعلم لخصائص قواعد اللغة العربية المتعلمة بحد ذاتها وغيرها من العوامل التي يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا على تعلم اللغة الهدف.

من خلال هذه النتائج المتوصل إليها تؤكد الباحثة إلى حد كبير كيف تؤثر اللغة الأولى المكتسبة لدى أي فئة اجتماعية في تعلم لغة أخرى ثانية أو أجنبية حيث كلما ترسخت لدى الفرد قواعد و بُنى لغته الأولى بحكم الاستعمال الدائم واليومي في كل مواقف الاتصال كلما أثرت في عملية التعلم وظهرت ملامحها في أي لغة ثانية متعلمة من خلال الأخطاء والصعوبات التي تواجه المتعلمين هذا من جهة.

ومن جهة أخرى تؤكد لنا الباحثة أنه لا يمكن تجاهل أي عامل له علاقة بالفعل التعليمي التَّعَلُّمي (سواء كان فيزيقيا أو كان إستراتيجية تدريس) إلى جانب العوامل المعرفية الخاصة بكل فرد. وهو ما يتفق مع دراستنا. ذلك أن عملية التعلم والاستراتيجيات المتبعة سواء من قبل المعلم أو المتعلم تؤثر بشكل كبير في تنمية مهارات اللغة الهدف إيجابا أو سلبا.

و تفيدنا هذه الدراسة في الاهتمام بمختلف جوانب الصعوبات التي تعيق تعلم اللغة الثانية المدرسية لمتعلمين تسيطر على لغتهم اليومية لغة عامية أو لهجة محلية. وفي نفس الوقت تساعدنا في توضيح و بلورة إشكالية دراستنا و وفرضياتها الإجرائية. كما أن العينة التي اختارتها الباحثة شملت أفراد لغاتهم الأولى مختلفة بشكل نسبي عن اللغة العربية الفصحى في الكثير من خصائصها، وهو ما يتفق مع بعض خصائص عينة دراستنا.

غير أن الاختلاف يكمن في طبيعة اللغة المدروسة حيث اعتمدت على اللغة المكتوبة فقط بينما نحن اعتمدنا نحن على اللغة الشفوية والمكتوبة معا. حيث حللت جانب الاتصال في المستويين النحوي والصرفي ولم تعالج الجانب الصوتي. بينما نحن سنعالج جميع المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) باعتبار اللغة الشفوية الأنسب والأكثر استعمالا في حياتنا اليومية وفي العصر الذي نعيش فيه. حيث يمكن من خلاله التعرف على شكل نطق الأصوات للغة العربية تحت تأثير الخليط اللغوي السائد في البيئة الجزائرية. ومن جهة أخرى مزاوجتنا للشكل المنطوق والمكتوب للغة يجعلنا نتحصل على نتائج أكثر شمولية ، بحيث ما يكشف عنه التعبير الشفوي قد لا يُكشفُ الكثير منه في التعبير الكتابي، والعكس صحيحا.

5ـ الدراسة الخامسة لعلي تعوينات تحت عنوان "صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية" في إطار رسالة لنيل شهادة الدكتوراه 1997. شملت الدراسة عينة متكونة من 3845 تلميذ ناطق بالأمازيغية و1478 تلميذ ناطق بالعربية الدارجة. وتحاول الإجابة على السؤال المحوري وهو أن صعوبات تعلم اللغة العربية هي مشكلة تواجه أكثر التلاميذ الناطقين بالأمازيغية على عدة مستويات المستوى اللغوي والمستوى البيداغوجي والمستوى النفسي/الاجتماعي. وتوصل إلى النتائج الاتية: أن الدرجات التي تحصل عليها تلاميذ المناطق الأمازيغية تنخفض انخفاضا ملحوظا عن الدرجات التي تحصل عليها تلاميذ المناطق الناطقة بالعربية. وبالتالي ينتشر الضعف والصعوبات عند الأولين منه عند الأخيرين. و أن تلاميذ السنة السادسة أكثر حصولا على الدرجات من زملائهم في السنة الخامسة في كلا العينتين (ن ع) و(ن ق). و أن تلاميذ المناطق الأمازيغية يعانون صعوبات جمة في تعلم العربية من خلال الدرجات المحصل عليها. وان هذه الصعوبات قليلة الانتشار لدى تلاميذ المناطق الناطقة بالعربية . وقد تم تأكيد الفرضية الأولى من الدراسة وهي: أن التلاميذ الناطقين بالأمازيغية يعانون صعوبات كبيرة في تعلم اللغة العربية أكثر من غيرهم الناطقين بالعربية.(تعوينات 1997 ص393). وأرجع مصدر الصعوبات إلى العامل البيداغوجي الديداكتيكي من جهة. والى مضمون منهاج اللغة العربية في الطور الأول الذي يركز على الجوانب البنائية للغة مهملا كل

الجوانب الأخرى كالرصيد اللغوي، المضمون المعرفي والاستعمال البراغماتي للغة حيث ظهر أن المستوى الحقيقي لمضمون المنهاج أقل بكثير من مستوى التلميذ عند دخوله المدرسة، من جهة أخرى.

نلاحظ في هذه الدراسة أن الأستاذ تعوينات اهتم باللغة المكتوبة فقط لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي والذين يفترض أن تكون لديهم مهارات لغوية مقبولة باللغة العربية الفصحى. كما اعتمد على تقدير الدرجات من خلال تصحيح إجابات التلاميذ و الذي قد يتأثر بعدة عوامل ذاتية أو موضوعية. وبالتالي قد يحدث سوء تقدير للدرجة التي يتحصل عليها كل مجموعة من التلاميذ(ن ع) و(ن ق). كما أن اللغة الكتابية تعطي للتلميذ فرصة التفكير أكثر في الإجابات المناسبة. مع العلم أن بعض الأسئلة تحتوي على عدة اختيارات وهو ما يمكن التلاميذ من اعتماد عامل الحظ في الإجابة. وبالتالي يشوه تقدير الدرجات لكل تلميذ. وهو ما نتلف معه في دراستنا. بينما اللغة الشفهية التي نحن بصدد دراستها لا تتأثر بمثل هذه العوامل الذاتية. بل تجعل كل التلاميذ يعتمدون على رصيدهم الفعلي المتعلم سواء كانوا ناطقين بالقبائلية أو ناطقين بالعربية هذا من جهة. ومن جهة أخرى تمتاز اللغة الشفهية عن المكتوبة بكونها تشمل كل مستويات اللغة (المستوى الصوتي، المعجمي ،النحوي والدلالي). إضافة إلى اعتمادنا على اللغتين الشفوية والكتابية معا. وعاتمادنا على طريقة تحليل الأخطاء اللغوية وليس على الدرجات.

و قد اتخذت دراسة تعوينات منحى تربوي أكثر منه لغوي. بينما نحن في دراستنا سنركز على الجانب اللغوي، من خلال العلاقة بين اللغتين الأولى والثانية وعلاقة ذلك بالعمليات المعرفية واستراتيجيات الفرد في التعلم.

وعليه فإن هذه الدراسات السالفة الذكر أكدت وجود العلاقة التفاعلية بين اللغة الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة. وفي نفس الوقت سنضيف أبعاد أخرى لم يتم تناولها في كل الدراسات المذكورة سابقا وهي الجوانب المعرفية في عملية التعلم للغة المدرسية أو اللغة الثانية. مستعينين بالمقاربة المعرفية في التحليل والتفسير للأخطاء والصعوبات التي قد تعترض المتعلمين.

6ـ الدراسة السادسة لعوض توفيق عوض دراسة حول "تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي (2003) تمحورت إشكالية دراسته حول معوقات تدريس اللغة العربية لأبناء المهاجرين لدول المغرب العربي. فتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

ـ عدم وجود رغبة في تعلم اللغة العربية لتخفيف الأعباء عليهم .

ـ وجود شعور بعدم جدوى تعلمها بما أنهم لن يواصلوا تعلمها في المراحل الثانوية. هذا من جهة. ومن جهة أخرى يجد تلاميذ الدول المغاربية أنفسهم منقسمين بين الفصحى المدرسية والعامية المتداولة بين أفراد أسرهم.

ـ أن التلاميذ الناطقين بالبربرية لا يتعلمونها. و أن أجهزة النطق للتلاميذ المولودين في فرنسا تدربت وتكونت على نطق اللغة الفرنسية مما يعيق عليهم النطق ببعض أصوات اللغة العربية.

ـ أن المناهج المدرسة للمهاجرين هي نفسها المدرسة في هذه الدول وهو ما جعلها لا تستجيب لخصوصياتهم وحاجياتهم.

نستخلص من هذه الدراسة أن: عدم وجود دوافع قوية لتعلم لغة ما يؤثر سلبا على تعلمها. كما أن الازدواجية بين لغة المدرسة والبيت ليست موجودة في المهجر فحسب بل موجودة حتى في الدول المغاربية بشكل عام والجزائر بشكل خاص بل أكثر من ذلك نجد في المهجر أن الأطفال يعيشون في حمام لغوي أجنبي قد لا يسمح لهم باستعمال ليس الفصحى المتعلمة في المدرسة فقط، بل حتى العامية المتداولة بين أفراد الأسرة. و بالنسبة للتلاميذ الجزائريين تبقى اللغة العربية الفصحى حبيسة المدرسة والمواقف الرسمية وفي الكتابة أما العامية العربية أو القبائلية تستعمل في كل مواقف الحياة في التعبير الشفوي، مع وجود دافع للتعلم. وتؤكد لنا الدراسة أيضا درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية خاصة في الجانب الصوتي. حيث عندما يتشكل الجهاز النطقي وفق خصائص أصوات اللغة الأولى كما هو لدى المولودين(أبناء المهاجرين) في فرنسا تصبح لغتهم الأولى هي الفرنسية تجعل تعلمهم ونطقهم لبعض أصوات اللغة العربية صعبا أو مشوها.

7ـــ **الدراسة الثامنة لخالد عبد السلام في رسالة الماجستير(2003) حول "صعوبات تعلم اللغة الشفوية لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي (الناطقين بالعربية العامية والناطقين بالقبائلية)"** بهدف معرفة مدى تأثير اللغة الأولى(العامية والقبائلية) على تعلم اللغة الثانية(العربية الفصحى) . ومعرفة مصادر صعوبات التعلم إن كانت تعود إلى اللغة الأولى أم إلى عوامل أخرى. وكذا معرفة إن كانت هذه الصعوبات خاصة بالناطقين بالقبائلية أم أنها مشتركة مع الناطقين بالعربية ولماذا ؟ واختبرنا الفرضيتين الآتيتين :
ـــ ليس للغة الأولى أي تأثير سلبي على تعلم اللغة الثانية. تتطابق صعوبات تعلم اللغة الشفهية لدى الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية.

وبعد اختيار العينة بطريقة عشوائية التي تضم 32 تلميذا(16 ن ع و16 ن ق)، طبقنا عليها اختبار التعبير الشفوي في شكلين(التعبير الموجه والتعبير الحر عن مشاهد مصورة) وبعد التحليل والتفسير توصلنا إلى النتائج الآتية :

– أن اللغة الأولى(العامية والقبائلية) لها تأثير واضح على تعلم اللغة العربية الشفهية. لكن هذا التأثير لا يمكن اعتباره سلبيا لأن التلميذ يجدها سندا له في إكمال النقص المسجل لديه في الثروة اللغوية وصيغ التعبير. و لا يمكن الاعتقاد بأن هناك فراغا لغويا لدى التلميذ عند بداية تعلمه. إن مصدر صعوبات التعلم يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية.

وبينا أيضا أن هناك تطابقا كبيرا في صعوبات تعلم اللغة الشفوية بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية. وفي بعض المستويات اللغوية وجدنا أن الصعوبات منتشرة أكثر لدى الناطقين بالعربية. ومن أهم النتائج المتوصل إليها بشيء من التفصيل ما يأتي:

1ـــ في المستوى الصوتي: أن غالبية الأخطاء الصوتية تمحورت حول عدم نطق الصوائت في آخر الكلمة ثم يليها عدم نطق صوت " التاء المربوطة " في آخر الكلمة لدى تلاميذ العينتين (ن ع) و(ن ق). و تعود في غالبيتها إلى تأثير اللغة الأولى، والى طبيعة التعبير الشفهي الذي يتميز بتزامن عملية التخطيط للكلام مع عملية التنفيذ.

2ـــ في المستوى المعجمي: أن أكثر الصعوبات التي تواجه تلاميذ المجموعتين هو الاستعارة من اللغة الأولى ثم استعمال مفردات خاطئة أو ليست في محلها بنسبة متقاربة

ومتطابقة في الكثير منها. وتعود غالبيتها إلى ضعف الاستراتيجيات التعليمية المتبعة من قبل المعلمين.

3- في المستوى التركيبي: أن أكبر الصعوبات والأخطاء التي تواجه تلاميذ العينتين هو تكوين جمل ناقصة ثم يليها تركيب جمل وفق صياغة اللغة الأولى بنسب متقاربة كثيرا. و مصدرها هو الطرق التعليمية المعتمدة في المؤسسات التربوية التي ترتكز على تكريس تعليم التلميذ جملا ناقصة، والحفظ الببغائي لأنماط معينة من الجمل والصيغ التعبيرية.

4- المستوى النحوي: أن أكثر الصعوبات النحوية التي تواجه التلاميذ (ن ع) و(ن ق) هي في استعمال حروف الجر داخل الجمل ثم تليها استعمال أسماء الإشارة ثم استعمال العلامات الإعرابية وكذا استعمال زمن الفعل.

5 ــ على المستوى الصرفي: أن أكثر الصعوبات الصرفية هي:" عدم التمييز بين المفرد والجمع لدى المجموعتين (ن ع) و(ن ق) وبنفس الحدة. وترجع إلى تأثير اللغة الأولى بسبب الأخطاء التطورية الناتجة عن عدم التحكم في النظام اللغوي للعربية الفصحى.

6ــ على المستوى الدلالي: أن أكثر الصعوبات التي تواجه تلاميذ المجموعتين في المستوى الدلالي هو استعمال كلمات في غير محلها تؤثر على معنى الجملة أو تعقده. وترجع إلى الخلط في استعمال المفردات والروابط داخل الجملة نتيجة عدم التحكم في اللغة الثانية والتي ترتبط بالمستوى الدراسي للمتعلمين يعنى يمكن اعتبارها أخطاء تطورية أو أخطاء ناتجة عن طبيعة التعبير الشفهي.

والنتيجة العامة التي يمكن استخلاصها هي أن الفروق الموجودة بين التلاميذ الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية في بعض المستويات اللغوية ليس لها علاقة باللغة الأولى بقدر مالها علاقة بالفروق الفردية أحيانا والاستراتيجيات التعليمية أحيانا أخرى، أو قد تعود إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تميز كل فرد.

فهذه الدراسة تتفق مع دراستنا الحالية في المنهج وبعض متغيرات الموضوع كاللغة الأولى وعلاقتها باللغة الثنية، غير أنها تختلف عنها في المقاربة التفسيرية وفي حجم العينة والمستوى الدراسي لعينة الدراسة، حيث تناولنا في الأولى مستوى الثالثة ابتدائي وفي هذه الدراسة اخترنا عينة من السنة الخامسة ابتدائي. و اختلاف آخر في شكلي

اللغة ذلك أن الأولى تناولنا اللغة الشفوية فقط بينما في الحالية تناولنا الشفوية والكتابية معا. كما أن الدراسة الأولى استعنا بموضوع واحد في المقابلة الشفوية بينما في الحالية اعتمدنا على موضوعين مختلفين. كما أن اختبار التعبير الشفوي الحر في الدراسة الأولى اعتمدنا فيها على مشاهد مصورة، بينما في الدراسة الحالية اعتمدنا فيها على التعبير الحر الكتابي. ويضاف إلى كل ذلك أن الدراسة الحالية تتميز باعتماد المقاربة المعرفية في تفسير النتائج وطريقة تحليل الأخطاء اللغوية.و أفادتنا أيضا في الاستعانة بجداول تصنيف أنماط الأخطاء اللغوية في مختلف المستويات و كذا في صياغة الإشكالية و الفرضيات بشكل إجرائي دقيق.

ــ الدراسات أجنبية:

1ــ الدراسة الأولى: تناولت موضوع اللغة الأولى وأثرها في تعلم اللغة الثانية نجد دراسة كانييرس (kenyers1983) التي أجراها على ابنته لغتها الأولى الهنقارية تتعلم اللغة الفرنسية كلغة ثانية، فتوصل إلى النتيجة التالية:

ــ أن تعلم اللغة الثانية إذا كانت تتم بطريقة منسجمة دون أن تطرح مشاكل للطفل الصغير فإنها لا تمر بنفس مراحل اكتساب اللغة الأولى وأغلبية الأخطاء المرتكبة يمكن إرجاعها إلى التداخل من اللغة الأولى.(J-F-HAMES- et M/blanc1983 p352).

غير أن كل من وود (wood 1976و1978) وكيلر كوهن (keller kohen 1979) في دراساتهم يلحون على أنه بالنسبة لبعض الجوانب من التعلم فإن تطور اللغة الثانية مرتبط بشكل وظيفي بخصائص ومميزات اللغة الأولى". كما بينوا أن " تطور تعلم الطفل للغة الثانية مرتبط ولو في بعض مظاهر هذا التعلم بلغته الأولى، وان كيلر تُصر على أن مزدوج اللغة يميل دائما إلى استعمال وحدات القواعد التابعة للغته الأولى، أي استعمال التداخل اللغوي" (keller,A,t1988p354-355) . بمعنى أن تعلم اللغة الثانية يتم تحت تأثير اللغة الأولى في الكثير من الجوانب. وبالتالي لا يمكن بأي شكل من الأشكال القفز على دورها في تعلم اللغة الثانية. و تضيف سواين وتقول بأن" التجارب الحديثة أثبتت بأن الطفل يتعلم بسهولة وبسرعة القوالب اللغوية الجديدة إذا كان في حوزته وصف دقيق لقاعدة هذه القوالب التي توجهه في تعلمه إياها" (تعوينات 1997 ص195). كما أكد داتو(Dato1970)" بأن تعلم النحو للّغة الثانية يجري مثل اكتساب النحو في اللغة الأولى،

فتسلسل الاكتساب هو نفسه، في حالة ما إذا كان اكتساب البنيات القاعدية يسبق دائما البنيات المتغيرة". بمعنى أن القوالب اللغوية المكتسبة باللغة الأولى إذا كانت متشابهة مع القوالب اللغوية للغة الثانية المتعلمة، فإنها ستساهم بشكل كبير في تيسير عملية التعلم والعكس صحيح.

2ـ الدراسة الثانية: للطالب حسان بوجغاغ في إطار تحضيره لشهادة الدكتوراه في (1991) حول" علامات الصعوبات التي يواجهها المغتربون الناطقون بالعربية في تنظيم تسلسل الخطاب والأدوات المستعملة من اجل تجاوزها" فحاولت الدراسة الاجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

ـ ما هي الصعوبات التي يواجهها المغترب الذي يتواصل بلغة غير لغته الأصلية وبأدوات لغوية فقيرة ومحدودة؟

وهذه الصعوبات تظهر عن طريق بعض العلامات التي تسجل في خطابه مثل: الترددات ـ إعادة الصياغة والتعبير (La reformulation) ـ و التكرارات(les Répétitions) وإعادة الملفوظات(les reprises). وكلها علامات تؤكد أن الفرد يبذل مجهودا كبيرا لمواجهة بعض الصعوبات.

اشتملت عينة الدراسة على 5 مغتربين و تونسي واحد عاشوا 18 سنة بفرنسا تتراوح أعمارهم بين 40 و 45 سنة لم يتلقوا دروس محو الأمية في اللغة الفرنسية لم يدخلوا المدارس ولم يسبق لهم معرفة اللغة الفرنسية. واعتمد في جمع الأدوات على:

ـ المقابلة الموجهة وغير الموجهة مع حالتين ـ حديث مع حالة ضعيفة جدا في اللغة الفرنسية.

ـ لعب الأدوار.(أنجزه طلبة مغاربة بالجامعة). وكانت النتائج المتوصل إليها تتمثل في ما يأتي:

ـ يستخدم كل الإفراد الإعادة (la repetition): من خلال إعادة آخر مقطع من ملفوظ أو كلمة و صياغة جمل المخاطب مثل: Q:Vous avez oublier? Rép: Ah oublier

ويفسر الباحث ذلك على أن له عدة وظائف في خطاب المغترب، و أهم وظيفة هي أنه تسمح له بتجنب صعوبات خطابية. أي أن المخاطب غير الكفء باللغة الهدف يستخدم الإعادة من أجل حل مشكلته والمتمثلة في تجنب بناء جمل جديدة. وبالنسبة

لإعادة نفس الخطاب هو الآخر له عدة وظائف: ــ دور التناسق لضمان التسلسل في تبادل الحديث مع الآخر. كما يمكن أن يساهم في حل مشكلة عدم الفهم. ويستخدم أيضا لإنهاء الكلام .

ويعود ذلك إما إلى صعوبات الصياغة، وإما إلى الرقابة الذاتية للخطاب حسب الباحث.

وعموما التكرارات تستخدم لسد النقص المعجمي أو أنها تسمح لإعادة صياغة ملفوظاته.

لأن الفرضية تقول بأنه بقدر ما نواجه صعوبات وعقبات معجمية بقدر ما نقلل من اللجوء إلى التعاليق الشبه خطابية (Commentaries Méta discursive).

ــ كما سجل الباحث كثرة علامات التوقف باستخدام :(...... ben,bon,eh) فكلها دلائل التردد في الخطاب والتعبير و نقص الرصيد المعجمي.

فهذه الدراسة تؤكد لنا صعوبة استخدام اللغة الهدف أو اللغة الثانية شفويا حينما يكون للإنسان رصيدا فقيرا أو محدودا فيها. وهو حال متعلمي اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في كل المستويات بالرغم من تعلمهم لها إلا أن علامات التوقف والتردد و الإعادة خلال الخطاب المدرسي أكدها الكثير من الباحثين و أكدناه في رسالة الماجستير لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي حيث التوقف والتردد خلال التعبير الشفهي الحر على مشاهد وصور وخلال التعبير الموجه في مقابلة. وهي من مميزات اللغة الشفوية بالنسبة للغة الكتابية، ذلك أن الفاصل الزمني بين التخطيط والتنفيذ للتعبير شفهيا ضيق جدا عكس التعبير الكتابي الذي يتيح فرصة التصحيح. يضاف إليه العامل النفسي الذي يصاحب الفرد عند الكلام مع الغير، شفاهة وخاصة إذا كان بلغة لا يتحكم فيها كثيرا. لذلك يستنجد هؤلاء باللغة الأولى التي يجدون فيها الحل الأمثل لسد عجزهم وصعوباتهم.

3ــ الدراسة الثالثة لجينين وتريفير داليِر(1995)(Jeanine treffers-Daller) من جامعة اسطنبول بتركيا تحت عنوان" Les effects contrastants de l’emprunt et de l’interférence et dissimilitudes entre Bruxelles et Strasbourg " "الآثار التقابلية للاستعارة والتداخل والتشابه والاختلاف بين بروكسل وستراسبورغ " تهدف الباحثة في دراستها إلى اختبار بعض

الفرضيات القاعدية لنموذج توماسون وكوفمان(Thomason et Kaufman 1988) والتي ترتكز على التقابل بين مفهوم الاستعارة ومفهوم التداخل. كما يهدف إلى تبيان كيف أن تحليل تقابلي لظواهر الاحتكاك اللغوي والصادرة عن وضعيات احتكاك متشابهة في كل من بروكسل وستراسبورغ يمكن أن تقدم تطلعات جديدة حول تغيرات ظواهر الاحتكاك.

وقد صاغ الباحث الفرضيات الآتية:

ــ ظواهر الاحتكاك المسجلة في لغة سكان بروكسل اللهجة الألمانية(Le Flamond Bruxelois) وألزاسية سكان ستراسبورغ Alsacien Strasboueois) ناتجة عن عمليات الاستعارة من اللغة الفرنسية. بينما ظواهر الاحتكاك التي نجدها في فرنسية سكان بروكسل وفرنسية سكان ستراسبورغ هي مظاهر للتداخلات في تعريفات توماسون وكوفمان.

و نتيجة للفرضية السابقة يفترض الباحث أن (النقل) أو الاستعارة المعجمية أكثر أهمية في المتغيرات الجرمانية (فلامون بروكسل وألزاسية ستراسبورغ (اللهجة الألمانية) منه في متغيرات اللغة الفرنسية. بينما التأثير التركيبي والصوتي يظهر أكثر في متغيرات اللغة الفرنسية يعني تأثير لغة بروكسل وستراسبورغ عند استعمال اللغة الفرنسية. و التداخلات الصرفية في المدينتين (بروكسل وستراسبورغ) في متغيرات اللغة الفرنسية(عند استعمالهم اللغة الفرنسية) تعتبر محدودة نسبيا مقارنة بالمستويين التركيبي والصوتي.

ومن أجل جمع المعلومات والبيانات اعتمد الباحث على التعبير الشفهي الحر في مواقف حياتية طبيعية وقام بعملية التسجيل وفق ما يأتي:

1 ــ معطيات ستراسبورغ جاءت من ست تسجيلات : ــ ثلاثة(3) في وضعيات عائلية.

ــ ثلاث(3) في وضعيات عمل.

2 ــ أما معطيات بروكسل جاءت من واحد وثلاثون ساعة مسجلة على شكل حوارات لــ : خمسة وثلاثون حالة. سجلت في مجموعات صغيرة في وضعيات مختلفة أغلبها داخل البيوت أين يتحدث الأفراد لغة أهل بروكسل اللهجة الأمانية (فلامونle flamond)

حوالي ألف وست مائة (1600كلمة) كلمة منها أربعون ألف(40000 كلمة) مختلطة بالفرنسية.

وبعد تحليل البيانات في كل من النقل أو الاستعارة وكذا في التداخلات اللغوية بين متغيرات مستعملي اللغة الفرنسية ومستعملي اللهجتين الألمانيتين كميا وكيفيا توصل الباحث إلى نتائج مؤقتة على شكل فرضيات تحتاج إلى الدراسة والتعمق فيها أكثر للتحقق منها، وهي:

ــ تحقق الفرضية الأولى القائلة بأن اللهجة الألمانية الخاصة بلغة سكان بروكسل(le flamand Bruxelois) تستعير العناصر المعجمية من اللغة الفرنسية بينما الاستعارة التركيبية محدودة جدا. بينما في فرنسية سكان بروكسل نجد العملية عكسية.

كما أكدت الدراسة أن الظواهر الموجودة في اللهجات الألمانية هي عمليات الاستعارة بينما الظواهر المسجلة في اللغة الفرنسية هي عمليات التداخل من اللهجات الألمانية.

4ــ الدراسة الرابعة: للباحثة مليكة كوداش(2003) لنيل شهادة الدكتوراه موضوعها" لغة أفراد أقسام محو الأمية، اللغة العربية المعيارية في الجزائر، مساهمة في تحليل منتجات كتابية لأفراد ناطقين بالعربية وناطقين بالأمازيغية، جامعة ليون الفرنسية.

تتمحور إشكالية الدراسة حول: كيف يتم التحول أو الانتقال من اللغة الأولى (العامية العربية أو القبائلية كلغة أولى وما تمثله كتعدد داخلي) إلى اللغة الثانية أو العربية الفصحى.

و كان من أهداف الدراسة:

ــ التعرف على كيف يمكن للغة أولى يفترض أنها مختلفة(القبائلية) عن اللغة الثانية أن تلعب دورا رئيسيا في اكتساب واستيعاب لغة جديدة(العربية الفصحى).

ــ والتعرف على كيف يمكن للغة يفترض أنها قريبة عن اللغة الفصحى(العامية العربية الجزائرية) أن تلعب هذا الدور في استيعاب لغة جديدة (العربية الفصحى).

واعتمدت الباحثة في دراستها على عينة من 40 أربعين فردا (20 قبائليا و20 ناطق بالعامية العربية) من منطقتي تيزي وزو والجزائر العاصمة استفادوا من دروس محو الأمية لمدة أربع سنوات. واستعانت باختبار التعبير الكتابي (موضوع انشائي + تقرير)

وبعدها قامت بتحليل محتوى 214 نص مكتوب. حيث ركزت على تحليل المستوى المعجمي والروابط اللغوية .

وكانت النتائج المتوصل إليها مهمة جدا حسبها بالنسبة للدراسات العلمية اللاحقة وهي حسب ما يأتي:

ــ أن الناطقين بالعربية قد تعلموا الروابط اللغوية (و،حتى، بــ، لــ،من ،على وما) عن طريق النقل الايجابي (transfer positif) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. ذلك أنها موجودة في العامية العربية و لها ما يقابلها في القبائلية.

ــ أما الناطقون بالقبائلية قد طبقوا استعمالها الصحيح عن طريق الترجمة (tradition) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

ــ وبالنسبة للنوع الثاني من الحروف مثل (لــ، كــ) وحروف النفي(لا) والرابط(بل) لها ما يقابلها في اللغة الأولى تم تعلمها عن طريق النقل.

ــ أما النوع الثالث من الحروف مثل (إن، فــ ، أن) فهي خاصة باللغة الثانية سجلت الباحثة أن عدد الناطقين بالقبائلية الذين استعملوها أكثر من عدد الناطقين بالعربية. فبينت أن في مثل هذه الحالة هناك غياب لتأثير اللغة الأولى.

ــ أكدت الباحثة أيضا أن كل الوحدات اللغوية الموجودة في اللغتين الأوليتين للمتعلمين قد تم تعلمها، لذلك فقد أكدت فرضيتها. من خلال إثباتها لوجود كلمات مشتركة بين اللغات الثلاث أكثر من الكلمات الخاصة بالعربية الفصحى. ووجدت أيضا وحدات لغوية تابعة للغة القبائلية وللعامية العربية، وهو ما يعني اقتراب القبائلية من العامية العربية أكثر من اقترابها من العربية الفصحى. كما وجدت في نصوص المتعلمين كلمات تابعة للعامية العربية والعربية الفصحى لذلك حسبها تعتبر درجة التقارب بينهما كبيرة جدا.

فتفيدنا هذه الدراسة في فهم درجة تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية خاصة في الجانب المعجمي والذي يساعدنا أكثر في صياغة إشكالية بحثنا و بلورة فرضياتها بشكل دقيق وواضح. بحث يمكن اعتماد بعض النتائج كفرضيات إجرائية. وتختلف هذه الدراسة عن دراستنا في العينة حيث اعتمدت على عينة كبار السن وبعدد محدود صغيرة بحجم فوج واحد، بينما سنعتمد نحن على عينة الأطفال في سن التمدرس في

آخر مرحلة التعليم الابتدائي. كما تختلف في أدوات جمع البيانات وشكل اللغة، إذ استعانت الباحثة في دراستها بالتعبير الكتابي فقط بينما نحن سنستعين بالتعبيرين الشفوي والكتابي. كما أن الباحثة ركزت في تحليلها على الجانب العجمي فقط، بينما سنركز على كل البنيات اللغوية (الصوتية والمعجمية، والنحوي والصرفية والتركيبية والدلالية). غير أن الباحثة اعتمدت على المقاربة التقابلية في التحليل والتفسير بينما نحن اعتمدنا على مقاربة تحليل الأخطاء والتفسير المعرفي لها.

ولو حاولنا إسقاط هذه النتائج على الواقع الجزائري أين تختلف اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية عن لغة التعليم(العربية الفصحى) في الكثير من القوالب اللّغوية، فإن الأمر قد يختلف كثيرا عما توصلت إليه هذه الدراسات. و بالتالي مثل هذه الوضعية قد لا يكون للغة الأولى نفس الدور الموصوف سابقا.

كما انه يمكن القول حول نتائج الدراسات الأولى التي تلح على وجود نفس التسلسلات التطورية بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية بأنه لا يمكن التسليم به للأسباب التالية:

ــ أن تعلم اللغة الثانية يتم عموما في مرحلة متقدمة من النمو المعرفي عن تلك التي تتم في مرحلة نمو اللغة الأولى وبالتالي فالجهاز العصبي للمتعلم يكون قد فقد مرونته وجهازه الصوتي قد استقر على قوالب صوتية معينة.

ــ أن الذي يتعلم اللغة الثانية يملك رصيدا أو قاموسا معرفيا و لغويا بلغته الأولى أو ما يسمى بالمكتسبات القبلية، وبالتالي لا يمكن تجاهل هذه الأخيرة في إستراتيجية تعلم اللغة الثانية، بل أكثر من ذلك نجد أن تعلم اللغة الثانية لا يتم إلا بعاكس اللغة الأولى كما بين ذلك بوتون(BOTON 1979) في تمييزه بين آليات اكتساب اللغة الأولى وآليات تعلم اللغة الثانية. وأغلبية الباحثين يؤكدون المسلمة التالية " أن متعلم اللغة الثانية مهما كان سنه لا يواجه نفس مشكلات أو صعوبات تعلم المفاهيم الدلالية التي يواجهها متعلم اللغة الأولى"(J.f.hames/M.blanc 1983 p251).

وعليه فإن اللغة الأولى تعتبر مرآة و سند أساسي لتعلم اللغة الثانية أما التداخلات والاستعارات فهي ليست أخطاء أو" محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار بل تعتبر مظهرا

لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل وتدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور" (نايف خرما وعلى حجاج 1988ص99).

كما أن مثل هذه الدراسات ركزت على أجزاء من النظام اللغوي ولم تتناول اللغة الثانية بكل مكوناتها ومستوياتها ودرستها من منظور سلوكي واتصالي ولم تدرسها من منظور معرفي ولم تحلل العمليات العقلية المصاحبة لعملية تعلم اللغة الثانية.

III ــ دراسات خاصة باستراتيجيات التعلم:

ــ الدراسة الأولى لشريفة غطاس1998 تحت عنوان" التحول من اللغة العامية إلى العربية المعيارية في المدرسة لدى الطفل الجزائري من 5 إلى 7 سنوات" Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5à7ans" حيث طرحت الباحثة قضية تعقيدات الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل الجزائري في المدرسة الجزائرية انطلاقا من كون وجود عايش بين خليط لغوي موروث تاريخيا والذي لا يمكن تجاهل تأثيراته في النمو اللغوي والتطبيقات اللغوية للطفل كمخاطب locuteur و كمستمع interlocuteur . لذلك فركزت في دراستها على لغة الطفل في محيطها الاجتماعي اللغوي و الاجتماعي الثقافي عن طريق البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

كيف يمثل الطفل الوضع اللغوي الحالي؟ وهل هو على دراية و وعي بمختلف اللغات الموجودة؟ كيف يبني تمثل ثنائية اللغة؟ وهل يملك تمثل متسق للثنائية العربية العامية والعربية الفصحى وسياقات استعمالهما؟ وبتعبير آخر حسب الباحثة هل يمكن للتمثيلات التي بنيت في الإطار المدرسي أن تساعد الطفل على التحول من اللغة التي نشأ عيها إلى اللغة المدرسية التي تعتبر ناقلة كل المواد المدرسة؟ وبشكل أدق ما هي الاستراتيجيات والعمليات يتحول بواسطتها الطفل من العامية العربية إلى العربية الفصحى؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة ركزت الباحثة على نقطتين رئيسيتين وهما:

ــ التعرف على تمثيلات الطفل الجزائري للثنائية اللغوية العامية العربية/والعربية الفصحى.

ــ التعرف على الاستراتيجيات وعمليات التحول من خلال عملية القص في الإطار المدرسي.

لانجاز ذلك اختار الباحثة عينة متكونة من ثلاثين(30) طفلا من مختلف الأعمار يتراوح بين 5 و7 سنوات بمعدل عشرة أطفال(10) لكل فئة عمرية بالمدرسة الابتدائية بالمرادية بالجزائر العاصمة. فئة خمس سنوات يدرسون في القسم التحضيري، و فئة ست سنوات يدرسون في السنة الأولى أساسي وفئة سبع سنوات يدرسون في السنة الثانية أساسي. وغالبيتهم هم أبناء إطارات عليا يعني أنهم ينتمون إلى محيط اجتماعي محفز. ولجمع البيانات استعملت الباحثة: المقابلات الشفوية مسجلة باستعمال جهاز التسجيل وبعد تدوينها باعتماد الكتابة الصوتية العالمية قامت الباحثة بتحليلها وتوصلت إلى النتائج التالية:

بالنسبة لتحليل الاتجاهات والتمثيلات الخاصة بالوضعية اللغوية:

ـ سجلت الباحثة أن العامية العربية والقبائلية والفرنسية تتواجد كلها في أوساط عينة الدراسة.

مع العلم أن العامية العربية تشكل الأداة الأولى للتواصل بنسبة 46% بالنسبة للبيئات الأسرية لعينة الدراسة بغض النظر عن محيطهم الاجتماعي الثقافي. تأتي بعدها اللغة الفرنسية 28% ثم القبائلية بنسبة 26% التي تستعمل بشكل ضيق على مستوى الآباء وفي بعض الأحيان من قبل الأبناء الكبار فقط.

ـ فبينت الدراسة أن أفراد العينة على وعي تام بالترميز اللغوي لمختلف اللغات الموجودة واستعمالاتها.

ـ ولهم القدرة على التعرف على المتكلم والمستمع وسياق استعمالات هذه اللغات.

أما بالنسبة لثنائية اللغة العامية والعربية الفصحى سجلت الدراسة أن تمثيلات الأطفال لها كانت كالآتي:

ـ تمثل العامية العربية بالنسبة إليهم أحسن وسيلة للتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأسرة حيث استعملوا الصيغ التالية:[**لغة المنزل والأصحاب**] [**اللغة التي أعرفها مليح (جيدا)**][**اللغة اللي والفتها**] [**اللغة السهلة على لساني**].

ـ تمثل اللغة العربية الفصحى لغة العلم والفكر و المؤسسات بصفة عامة. وعبروا على أنها هي تلك اللغة التي لا يعرفونها ولا يتكلمونها، بل يعتبرونها لغة أجنبية عن

محيطهم الأسري والاجتماعي وعبروا بالصيغ التالية:[**لغة التلفزيون] [لغة المعلمة] [اللغة التي لا نتكلمها في البيت] [لغة القرآن والرسول].**

وفي تفسيرها لهذه النتائج أرجعت الباحثة هذه التمثلات والتصورات للعامية العربية والعربية الفصحى إلى الخطاب المدرسي حول كلام الطفل، حيث منذ دخوله إلى المدرسة في التعليم الأساسي يجبر على محو آثار اللغة التي اكتسبها في محيطه الطبيعي، ففرض عليه نموذج لغوي واحد وعادي، متجاهلين كل مكتسباته اللغوية و متغيرات المجتمع الجزائري والسياق الاجتماعي الثقافي الذي تتدخل فيه التبادلات اللغوية.

وتقول الباحثة أيضا أن التعليمات المتحجرة وغير الواعية للمؤسسة المدرسية طورت لدى الطفل الجزائري تمثيلات وتصورات غامضة للغة الفصحى، و عززت الاتجاهات السلبية والعدائية للغة المحيط الذي نشأ فيه.

أما بالنسبة لاستراتيجيات وكيفيات التحول من العامية إلى الفصحى: طلبت الباحثة من الأطفال أن يحكو لها قصة باللغة الفصحى، وبناء عليها تتحدد استراتيجيات التي يعتمدها الطفل في التحول من نظام اللغة المبني إلى نظام اللغة الهدف الذي يجب أن يبنيه في الإطار المدرسي. وعليه فقد توصلت الباحثة إلى استخراج ثلاث استراتيجيات وهي:

الإستراتيجية الأولى تسمى إستراتيجية الاستمرارية:Stratégie de continuité: وتقصد بها عدم وجود قطيعة بين اللغتين العامية العربية والعربية الفصحى في لغة الطفل. ذلك أن الطفل لكي ينجز نصا متكاملا يستعمل كل قدراته اللغوية بدون أن يهمل أيا منهما. حيث يستعمل البنيات النحوية المكونة لديه بالعامية رغم عدم تطابقها في أحيان كثيرة مع العربية الفصحى. وفي نفس الوقت يوظف المفردات المكتسبة في المحيط الثقافي الاجتماعي ليختبرها باللغة الفصحى. مع العلم أن القاموس اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة حسب الباحثة لا يسمح له بالتواصل في كل الوضعيات. لذلك استلزم عليه التحول من ترميز لغوي في طور التكوين في الإطار المدرسي إلى نظام مكون سلفا. ويستعين الطفل بهذه الإستراتيجية عندما يحس بأنه يواجه صعوبة التواصل باللغة الهدف.

ويتضح مما سبق أن بأن المكتسبات اللغوية تبقى قاعدة مرجعية لتأسيس قدرة اتصالية باللغة الفصحى هذا من جهة. ومن جهة أخرى فالثنائية اللغوية لم يتم إدخالها بشكل جيد.

الإستراتيجية الثانية تسمى الاستبدال Stratégie de substitution: ويقصد بها تلك العملية الواعية التي يقوم من خلالها الطفل باستبدال كلمة من منتوج كلامه بكلمة أخرى من لغة خاصة بمنطقته(اللغة العامية). وهو ما يستعمله أكثر الأطفال في سن ست وسبع سنوات. و آلية التحول من العربية الفصحى إلى العامية التي يستعملها الطفل هي الإعادة والتصحيح الذاتي في الحين. وحتى زملاء القسم يتدخلون لتصحيح ما يعتقدون أنه ينحرف عن اللغة الفصحى. وخلالها تحدث التقريبات والغموض في استعمال بعض الكلمات.

أما الإستراتيجية الثالثة تتمثل في: إستراتيجية الانغلاق على مخطط لغة المدرسة (Stratégie d’enfermement): حيث أن الطفل يتجنب كل ما له علاقة بماضيه اللغوي سواء على المستوى المعجمي أو النحوي. وبالتالي فهو يلغي كل ما يمكن أن يظهر له بأنه ينحرف عن معايير اللغة الفصحى، إرضاء للمؤسسة المدرسية. فيقوم بتركيب جمل بسيطة وحتى النصوص تبني وفق ذلك مع روابط مثل حرف العطف(و) الموجود سلفا لديه قبل دخوله إلى المدرسة. وهذه الإستراتيجية يستعملها الأطفال في السنوات الآتية: سبع سنوات(السنة الثانية أساسي) وثماني سنوات(السنة الثالثة أساسي) وتسعة سنوات(السنة الرابعة أساسي).

فمثل هذه الدراسات أشارت إلى جانب مهم من شخصية المتعلمين وهو تصوراتهم ونظرتهم لكل من اللغتين الأولى المكتسبة واللغة الثانية المتعلمة داخل المدرسة والتي تشكل عنصرا فاعلا في فهم الجانب النفسي كالدافعية للتعلم. إلى جانب الاستراتيجيات التي يعتمدونها للتحول من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وهي من الأبعاد الجديدة و الهامة في الدراسات اللغوية المعاصرة التي تؤسس للخلفية النظرية لدراستنا، من أجل التعمق فيها أكثر. و أن كل هذه الدراسات سواء كانت حول الصعوبات أو حول الأخطاء اللغوية او الاستراتيجيات قد أكدت على مجموعة من النتائج:

ـــ أن غالبية الأخطاء اللغوية في مختلف المستويات الصوتية والنحوية والصرفية والتركيبية والصعوبات في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية المسجلة في التفسيرات التي قدمت في كل الدراسات تعود جذورها إلى:

ـــ تأثيرات اللغات الأولى للمتعلمين من مختلف المجتمعات بشكل واضح. وهو ما يبين دور الخبرات والمكتسبات المعرفية السابقة في عملية تعلم لُغة أو معارف جديدة، لأن التعلم عملية بنائية للمعارف والخبرات. لذا أصبح من الضروري مراعاة ذلك في استراتيجيات التعلم.

ـــ تداخل اللغة الثانية بحد ذاتها نتيجة طبيعة القواعد التي تتميز بها اللغة الثانية سواء كانت عربية أو غير عربية بالنسبة للدراسات التي أجريت على لغات أخرى.

ـــ المبالغة في التصويب باللغة الثانية، حيث المستوى اللغوي للمتعلم باللغة الثانية يجعله دائما حريصا على تصحيح بعض أخطائه المتوقعة فيقع في مشكلة المبالغة في التصويب نظرا لعدم تحكمه الجيد في اللغة الجديدة.

ـــ إلى جانب ذلك أكدت غالبية الدراسات على وجود مصادر أخرى للأخطاء كسوء التقدير للفرضيات والتي تسمى عموما أخطاء التعميم لقواعد اللغة الثانية على وضعيات لا تنطبق عليها.

ـــ الأخطاء التطورية وهي نوع من الأخطاء التي يقع فيها أي متعلم عند تعلمه لأي مهارة وهو في بداية طريق التعلم، وهو ما يمكن اعتباره محاولات للتمكين للغة الجديدة. مع العلم أن متعلمي اللغة الثانية (العربية الفصحى) لا يستعملونها إلا في المواقف الدراسية التعلمية فقط، بينما تطغى في استعمالاتهم اليومية العامية العربية والقبائلية.

ـــ كما أشارت بعض الدراسات وهي قليلة جدا إلى تأثير الإستراتيجيات التي يعتمدها المتعلم في عملية التعلم للغة الثانية إلى جانب تصوراته واتجاهاته نحو اللغة المدرسية، والتي تعتبر بعدا نفسيا محوريا في شحن الدافعية للتعلم وهي أحد الجوانب الأساسية في دراستنا الحالية.

ـــ وفي نفس الاتجاه لم تتجاهل الدراسات السابقة تأثير البيئة التعليمية للمتعلم في عملية التعلم للغة الثانية كطريقة التدريس، الشروط الفيزيائية، والمنهاج الدراسي وكيفية ترتيب

وعرض المواضيع الدراسية للمتعلم ومدى تسلسلها وتدرجها وانسجامها مع نموه العقلي.

إلى جانب تأثير لغة المُعلم من حيث مدى تحكمه في اللغة الثانية وأسلوب معاملته للمتعلمين وخبرته واتجاهاته النفسية ومزاجه أثناء عملية التعلم. فهي عوامل لها أهمية كبيرة باعتبار عملية التعلم عملية تفاعلية إنسانية لا يمكن تجاهل دورها أو استثناء أي جزء منها.

كما أن غالبية الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي واستعانت في نفس الوقت بوسائل عدة كتقنية تحليل المحتوى لكتابات المتعلمين و التعبير الشفوي الموجه و والتعبير الشفوي الحر مسجلة بجهاز صوتي إلى جانب التعبير الكتابي. والتي بينت أنواع الأخطاء والصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية أو لغة ثانية أخرى لمتعلمين لغاتهم الأولى متنوعة ومختلفة ومن فئات عمرية متباينة (الصغار والكبار).

وهي كلها أمور تفيدنا في:

ــ اعتماد معايير اختيار عينة الدراسة والتي يجب أن تكون لها خصائص متميزة عما تم تناوله في كل هذه الدراسات تنسجم مع الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري، وهو ما سنبينه لاحقا.

كما لاحظنا أن غالبية الدراسات استعملت وسائل جمع المعلومات الآتية:

ــ الملاحظات الميدانية.

ــ المقابلة الموجهة أو(التعبير الموجه) والمقابلة الحرة أو(التعبير الحر) من أجل الحصول على الإنتاجات اللغوية للمتعلمين وفي زمن محدد.

ــ الاستبيان للحصول على بيانات ذات علاقة بالمتعلمين وظروف تعلمهم ومواقفهم واتجاهاتهم النفسية نحو تعلم اللغة الثانية.

فكلها أدوات يمكن الاستفادة منها والاستعانة بها في دراستنا لجمع البيانات اللغوية لمتعلمي المدرسة الجزائرية. وكما يمكن الاستعانة بتقنية تحليل المحتوى للكلام الشفوي من أجل التعرف على نوعية الأخطاء ونسب انتشارها لدى المتعلمين ثم تفسيرها والبحث عن مصادرها.

غير أن الدراسات ركزت على المنظور السلوكي في التحليل و التفسير وأهملت المقاربة المعرفية. كما ركزت غالبيتها على اللغة المكتوبة وتجاهلت اللغة الشفوية والتي تعبر حسب تصورنا في القرن الواحد والعشرين أكثر استعمالا في الحياة اليومية والرسمية نظرا لتطور وسائل الإعلام والاتصال، هذا من جهة. ومن جهة أخرى تعتبر اللغة الشفوية الميدان الذي تتجسد فيه كل بنيات اللغة الصوتية والمعجمية والنحوية والتركيبية والدلالية.

كما ان هذه الدراسات انجزت على لغات أولى وأجنبية بينما في المجتمع الجزائري تعتبر اللغة الأولى والثانية لغتان وطنيتان يوجد اختلافات بينهما من حيث الكثير من الجوانب التي تشكل محور دراستنا الحالية.

الفصل الثاني

استراتيجيات تعلم اللغة المدرسية في الواقع اللغوي الجزائر وآليات التعبير الشفوي.

ـــ اللغة والتعبير

ـــ الواقع اللغوي الجزائري

ـــ منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

ـــ آليات الاكتساب والتعلم

ـــ إستراتيجيات التعلم

إذا كانت اللغة حسب سبير(Sapir) عبارة عن: " طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نظام معين من الرموز اختاره أفراد مجتمع معين واتفقوا عليه" (سهير محمد سلامة 2006 ص19) او هي: " السلوك اللفظي شفهي أو كتابي أو غير اللفظي الذي يسمح للفرد بالتعبير عن أفكاره ومشاعره ورغباته لتحقيق الاتصال مع الآخرين، أو هي تلك الرموز الصوتية التي توفر عملية التفاعل بينهم..... "(محمد حسن عبد العزيز مدخل إلى علم اللغة). فإن لها اهمية كبيرة في حياة الإنسان في جميع أبعادها النفسية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. لذلك تحض بالدراسة و الاهتمام من قبل جميع المختصين والباحثين في مختلف العلوم خاصة دراسة اللغة الشفهية بالنسبة للغة الكتابية ودراسة آليات اكتسابها في المحيط الأسري والاجتماعي إلى جانب دراسة آليات تعلمها في مختلف مراحل النمو داخل المحيط المدرسي، مع دراسة آليات الاحتكاك والتفاعل بين لغتين في حالة التعلم. ومنطلق ذلك كون اللغة خاصية إنسانية تميزه عن سائر الكائنات الحية تتصف بـــ

مميزات اللغة الإنسانية: تتميز اللغة الإنسانية بما يأتي:

ــ أنها صوتية، أصلها النطق.

ــ أن لها رموز عرفية يختارها وينظمها العرف الاجتماعي ولا يحكمها المنطق.

ــ وهذه الرموز تحمل دلالة و معنى يعرفها المتكلمان.

ــ أن لها نظام أو أنها محكومة بقواعد يساعد على تنظيم عملية استعمالها.

ــ أنها مركبة تتألف من وحدات لغوية وتخضع لقواعد تأليف الوحدات الكلمات والجمل

ــ أنها تمكن الإنسان من استبدال كلمة بكلمة في ملفوظ معين إذا تغير الموقف الذي يوجد فيه.

ــ أنها تمكن الإنسان من القدرة على تعميم ألفاظ للدلالة على أشكال أو أشياء معينة.

ــ أنها تتنوع حسب تنوع الجماعات التي تستخدمها تحت تأثير عاملي الزمان والمكان والظروف الجغرافية والطبيعية.

ــ أنها تتسع للتعبير عن كل خبرات ومعارف وتجارب وآمال و أحزان وأفراح الإنسان.

ـ أنها تمكن الإنسان من التعبير عن الأشياء الحسية العينية والأشياء المجردة.

ـ أنها تمكن الإنسان من التعبير عن الأحداث أو الأشياء البعيدة عنه في الزمان و المكان.

ـ أنها مكتسبة من المحيط الذي يعيش فيه.

ـ كما أنها نامية حيث تتطور بشكل مستمر من حيث المفردات والقواعد وأنظمة الأصوات حتى تستجيب لتغيرات وتطورات المجتمع المتسارعة. (بدرية سعيد الملا 1994 ص 284)

فكل هذه الخصائص تؤكد لنا حقيقة وماهية اللغة الإنسانية على أنها أساس حضارته وتقدمه عبر العصور .كما تؤكد أن اكتسابها وتعلمها والكيفية التي تتم بها تحدد لنا مدى قدرة الإنسان على التبليغ والتعبير عن ذاته وكيانه وأفكاره وبالتالي تأكيد وجوده ودوره في المجتمع، هذا من جهة. ومن جهة أخرى تؤكد لنا أهمية التحكم في قواعدها وضوابطها والكلام والتواصل وفق ذلك.

لذلك يتطلب الأمر البحث في أحسن السبل التي تمكن الفرد من التعلم الجيد وبالتالي إزالة كل العقبات والحواجز التي تعيق أو تعرقل ذلك سواء كانت نفسية، تربوية، و اجتماعية و حتى لغوية و معرفية خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.

ـ مفهوم التعبيـــر:

تعريف التعبير: تم تناول التعبير من قبل مختصين في مجالات عدة إلا أنهم يتقاسمون وجهات النظر في الكثير من جوانبه ومنها :

" التعبير هو وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان ، وهو أداة اتصال بين الناس وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني "(جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة 1996 ص125).

وجاء في نفس المرجع أن التعبير أحد فنون الاتصال اللغوي وفرع من فروع المادة اللغوية. نلاحظ إذن أن التعريفين يشيران إلى عملية الاتصال التي تحدث بين الناس للتفاهم و المحافظة على تراثهم وهي إشارة إلى التعبير الكتابي .

أما بالنسبة للتعبير الذي يحدث في المدرسة فيعرف على أنه:" يعني أن يقدر التلميذ على نقل الأفكار والمشاعر والوقائع بواسطة اللغة شفويا أو كتابيا، فهو ثمرة اللغة بل هو اللغة ذاتها ، وهي المحصلة من تدريسها ..."(وزارة التربية المصرية 1985 ص 73).

كما أشارت نفس الوثيقة إلى أن التعبير " مهارة لغوية تلعب دورا خطيرا في حياة الفرد والمجتمع ، فهي وسيلة التفاهم و التقارب بين أفراد المجتمع ، كما أنها أساس في نجاح الفرد في كثير من الأعمال التي تعتمد على دقة التعبير ". ففي هذا التعريف نجد إشارة واضحة إلى مكانة ودور التعبير في حياة الإنسان ككل والمتعلم بشكل خاص و باعتباره مهارة يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي والمدرسي ليوصل بها أفكاره ومشاعره وآراءه حول مختلف شؤونه وقضايا حياته. وبالتالي التحكم فيها يعتبر أحد شروط نجاح الفرد.

و إذا كان التعبير أحد فنون الاتصال اللغوي فإن الاتصال اللغوي يعرف على أنه" العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة (فكرة أو معلومة)من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه وتؤثر فيه .."(حسن حمدى الطويجي 2 ،ص 25 نقلا عن رشدي أحمد طعيمة وأحمد السيد مناع 2000 ص19).

وهناك من عرف التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب قائلا:" بأنه إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول بيسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث "(مجاور 1986عن محمد علي الصويكي 2007 ص12) فالتعبير إذن هو عملية اتصال هادفة تحدث بين شخص وآخر أو بينه وبين مجموعة أشخاص ، يعني عملية تفاعل بين فردين أو أكثر لتحقيق نتيجة معينة (تفاهم ، نقل معلومات ، تغيير اتجاهات ،تنمية قيم ، نقل الأحاسيس والمشاعر أو المواقف والآراء ..الخ).

أنواع التعبير اللغوي: للتعبير شكلان أساسيان في حياة الإنسان وهما:

1 ـ التعبير الشفوي:

وهو شكل من الاتصال المباشر الذي يحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين. يؤدى مشافهة، فهو أداة الاتصال السريع بين الناس وهو أصل اللغة، ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي .وهو أسبق من الكتابي.

و يعرف أيضا على أنه:"هو الحديث أو الكلام وهو أسبق عن التعبير الكتابي كما انه أكثر استعمالا في مختلف مجالات حياة الإنسان هذا من جهة . ومن جهة أخرى هو أشمل عن التعبير الكتابي حث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد لتؤدى معنى ودلالة في سياق أو موقف معين "(محمد على الصويكي 2007 ص 12)

وفي هذين التعريفين نجدهما يؤكدان على:

ـ أن اللغة الشفهية أسبق عن اللغة المكتوبة.

ـ أن اللغة الشفهية أشمل من اللغة المكتوبة لأنها تشمل كل بنيات اللغة.

ـ وأنها اللغة الأكثر استعمالا في كل مجالات حياة الإنسان.

ـ وأنها تؤدى بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر.

ولذلك تتجلى خصوصية وأهمية اللغة الشفهية بالنسبة للغة المكتوبة للفرد سواء كانت باللغة الأولى المكتسبة أو باللغة الثانية المتعلمة.

ويعرفه مجاور 1976:"هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس ومشاعر وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء "(محمد علي الصويكي 2007 ص23)

كما يعرفه يعقوب 1996:" بأنه عبارة عن الآلية التي يستخدمها الطالب لإنتاج جملة وصوغها من الأفكار والمعاني المرتبطة بموقف معين يتطلب التحدث والاتصال في قوالب لفظية مناسبة لموضوع التحدث ولحال المستمعين آخذا بعين الاعتبار قواعد الاتصال والتواصل اللغوي الفعال ".(محمدعلي الصويكي 2007 ص23)

ومن خلالها يتضح لنا أن التعبير الشفوي هو أداء الفرد للغة بطرقة منطوقة لأصوات و كلمات وجمل اللغة المكتسبة أو المتعلمة في سياق وموقف حياتي أو مدرسي معين بغرض تبليغ رسالة أو التعبير عن رأي أو حاجة أو مشاعر أو أحاسيس.

التعريف الإجرائي: واللغة الشفوية في الموقف المدرسي حسب دراستنا يمكن تعريفها: على أنها أداء الفرد في التعبير عن أفكاره و مواقفه وتساؤلاته و عن المشاهد المختلفة وحاجاته بلغة المدرسة المتعلمة (اللغة العربية الفصحى) وفق قواعد اللغة وبأسلوب واضح ومفهوم يناسب المستوى الذي يوجد فيه.

أشكال التعبير الشفهي:

يؤدى التعبير الشفهي بصور متعددة في مختلف مواقف حياة الإنسان اليومية وفي حياته المدرسية: ــ إما يكون على شكل تعبير حر عن مشهد ،موضوع ،موقف أو قضية معينة.

ــ إما يكون على شكل مناقشة أو جدال .....

ــ إما على شكل تعليق على سلوك أو حادث أو خبر ....الخ

ــ إما على شكل إجابة على أسئلة أو استفسار.

ــ وإما على شكل حوار أو حديث عام أو مٌزاح.

ــ وإما على شكل سرد قصة ورواية.

مهارات التعبير الشفوي: للتعبير الشفوي مهارتان أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاءة الفرد في التبليغ بشكل سليم ودقيق وهما:

1ــ مهارة الإصغاء: وهي أول مهارة يطورها الإنسان منذ الأيام الأولى من ميلاده ، وثبت في عدة دراسات وملاحظات ميدانية ان الطفل في الأسابيع الأولى من حياته ينتبه إلى الأصوات المحيطة به وخاصة المدوية. حيث بين بيترفيلد(Butterfield 1967) أن الأطفال ينتبهون لمصدر الصوت ويديرون رؤوسهم نحو ذلك . وتعتبر هذه العملية بمثابة الخطوات الأولى في الانتباه والإصغاء للغة. وعليه يجد الطفل متعة في سماعه لمداعبات الأم بكلمات وترديد أصوات أو أغاني. وتتطور عملية الإصغاء بنمو وتطور إدراك الطفل في مختلف المراحل حسب دلالة ومعاني المقاطع الصوتية والكلمات، حيث يبدأ في الاستجابة والرد إما بابتسامة أو ضحك أو بصراخ وبكاء، و إما بإيماءات وحركات وأنين وفزع حسب طبيعة المثيرات المحيطة به. وبعدها يرقى رده إلى مستوى النطق بمقاطع صوتية أو بكلمات ثم بجمل بسيطة إلى أن يصل إلى تكوين جمل تامة ومركبة وبالتالي الوصول إلى إنجاز خطاب متسلسل مترابط ذي معنى في مراحل

متقدمة من حياته خاصة في سن خمس أو ست سنوات عند الدخول إلى المدرسة. وتكمن أهمية هذه العملية في أنها : (نجم الدين علي مروان 2005ص104)

ــ أول مهارة تسبق الكلام لدى الطفل.

ــ تمكن الفرد من تسجيل الأصوات في ذاكرته السمعية.

ــ تمكن الفرد من محاولة تقليد والمحاكاة وبالتالي الاكتساب لأصوات اللغة المستعملة في محيطه.

ــ تمكن الفرد من النطق والتلفظ بالشكل السليم الذي يفهمه المحيطين به.

وتتوقف قدرة الطفل على الإصغاء على: مدى سلامة حاسة السمع و صحته العامة، إلى جانب درجة قابليته للانتباه للمثير السمعي لمدة زمنية مقبولة. يضاف إليها درجة اهتمامه وانتقائه لما يريد أن يسمعه. (نجم الدين علي مروان 2005ص104).

فهذه المهارة تٌبنى وتتطور خلال المراحل الأولى من نمو الفرد عند اكتسابه للغة الأم والتي تتم بطريقة عفوية ولا إرادية و تحدث قبل سن الدخول إلى لمدرسة.

كما قد تتطور نتيجة تعرض الطفل لمختلف البرامج التلفزيونية أو الإذاعية بشكل دوري تتكلم بلغة جديدة غير مألوفة لدى الطفل وهو ما يرسخ فيه الكثير من الأصوات والمفردات وأساليب النطف تتحول فيما بعد إلى محاولات تقليد و إنتاج خاص به.

وعلى هذا الأساس عندما يدخل الطفل إلى المدرسة يجد نفسه يستمع ويجبر على الإنصات بشكل رسمي لمعلمه الذي يتعمد تعليمه أصوات وكلمات أو مفردات وجمل بلغة سبق للطفل وان سمعها ويسمعها دوريا من القنوات التلفزيونية والاذاعية الفرق بينها فقط داخل المدرسة أن الطفل يتدرج في تعلم مفرداتها و قواعدها وأسلوبها مع التدرب على النطق والكلام وفق ذلك.

وهو ما يجعل مهارة الاستماع مهمة جدا في تعليم اللغة الثانية داخل المدرسة لتمكين المتعلم من التمييز الصوتي و المفرداتي والدلالي بين ما ألفه بلغته الأولى واللغة الجديدة وبالتالي تعزيز الفهم اللغوي لديه.

وعليه ترتكز عملية تنمية مهارة الاصغاء لدى متعلم المدرسة الابتدائية على النشاطات الآتية :

ــ تدريب المعلم للطفل على العادات الحسنة في الإصغاء عن طريق:

ـ لفت انتباهه بشكل متواصل لما يقال من كلام سواء من قبله أو من قبل زملائه.

ـ الاستماع الواعي إلى الكلمات المنطوقة.

ـ حثه على متابعة كلام الآخرين.

ـ استعمال توجيهات وإرشادات للمتعلمين بلغة واضحة ودقيقة وبجمل قصيرة.

ـ التنويع في فرص إنصات المتعلمين لبعضهم البعض في شكل ثنائي ثم مجموعات صغيرة وبعدها مجموعات كبيرة. (نجم الدين علي مردان 2005 ص105/104).

ومن الأنشطة التربوية المساعدة على ذلك ما يأتي:

ـ الحوار والمحادثة حول مواضيع تستهوي المتعلم وتجلب انتباهه.

ـ المناقشة داخل القسم بين المعلم و التلاميذ حول مختلف المواضيع اللغوية و الأدبية أو العلمية المبرمجة.

ـ متابعة سماع الأصوات اللغوية المتشابهة والمختلفة.

ـ سرد القصص والروايات المناسبة لسن الطفل.

ـ السماع لآيات قرآنية وأحاديث نبوية ..وغيرها من الاستراتيجيات المحفزة لمهارة الإنصات.

و نجاح هذه المهارة تتوقف على مدى مراعاة لعدة اعتبارات نفسية و بيداغوجية مثل:

ـ علاقة المواضيع بمواقف وسياقات الحياة الطبيعية.

ـ بساطة اللغة ومناسبتها لمستوى المتعلم.

ـ التشويق والفكاهة لجلب الانتباه................وغيرها.

وعندما تتحقق هذه المهارة ينقل المتعلم إلى تنمية وتطوير المهارة الثانية، مع العلم أنهما مهارتين متلازمتين ومتكاملتين في التعبير الشفوي ذلك أن المستمع يجد نفسه دائما عند حالات الاتصال المباشر في موقع الرغبة في الرد والكلام لتوضيح فكرته ورأيه وإقناع المرسل بها. و هذه المهارة هي:

2ـ مهارة الإنتاج اللغوي او التبليغ:

إذا كان الإنصات وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والرد على ما يريده المرسل. لذلك حينما يكتسب الطفل لغته الأولى نجده يقوم بمحاولات الكلام والتعبير

بطريقته الخاصة مقلدا ما يسمعه لتلبية حاجاته ومطالبه البيولوجية والحيوية. و عندما يدخل إلى المدرسة ويتدرب على مهارة الإنصات والاستماع يجد نفسه مطالب من قبل المعلم بالتكلم والتعبير بلغة شفوية غير تلك اللغة التي ألفها في حياته اليومية. وهنا يبدأ محاولاته الأولى في الكلام والتحدث وفق قواعد لغوية جديدة من أجل إيصال أفكاره ومشاعره وقناعاته للآخرين والتعبير عن حاجياته بترميز لغوي أكثر تنظيما ودقة ووضوحا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتعلم في تعلمه للكلام تؤثر فيه عوامل نفسية واجتماعية ولغوية كالثقة بالنفس والخوف من الخطأ وردود فعل الآخرين وطبيعة علاقاته بهم و مدى تحكمه في اللغة الجديدة وغيرها. فالإنتاج اللغوي أو التعبير الشفوي باللغة الجديدة نشاط مدرسي يومي يعيشه المتعلم منذ دخوله إلى المدرسة من خلال إجابته على أسئلة معلمه، أو عند طلب استفسارات وتوضيحات منه أو تلبية بعض حاجياته، أو عند مناقشته لزملائه، إلقائه لقصيدة شعرية أو إنشاده لأنشودة أو أغنية إلى جانب سرده لقصص وتعبيره الحر عن مشاهد ومواقف حياتية بلغة المدرسة في مختلف المواد الدراسية اللغوية منها والرياضية والاجتماعية والتاريخية. و بناء على ذلك ترتكز تطوير مهارة الكلام أو التعبير الشفوي على المبادئ الآتية:(نجم الدين علي مردان 2005 ص105).

ــ الجو النفسي المريح، المطمئن والمشجع على الكلام. ذلك أن الخوف يولد التردد، التوقف و التأتأة.

ــ الحرية الكافية في التعبير.

ــ قوة الدافعية لتعلم اللغة الجديدة والتعبير بها بطلاقة ودقة.

ــ قبول الأخطاء اللغوية وتصحيحها باعتبار الطفل في طور التعلم. فمن المنطقي أن يقع في أخطاء تطورية ناتجة عن عدم تحكمه في قواعد ونظام اللغة الجديدة وأساليبها المتنوعة. ومن الأنشطة المساعدة على تطوير مهارة الكلام والتعبير الشفوي لدى طفل المرحلة الابتدائية ما يأتي:

ــ طلب الحديث أثناء الرسم عما يرسم.

ــ تنظيم محادثات وحوارات بين التلاميذ.

ــ تنظيم مناقشات حول مواضيع ذات علاقة بحياتهم اليومية.

ــ سرد القصص والروايات.

ــ لعب أدوار أفراد الأسرة أو المدرسة. (نجم الدين علي مردان 2005 ص106).

ــ طرح الأسئلة على المتعلم لحثه على التعبير الموجه والحر حول قضايا حياته أو مشاهد صور أو التعليق على برامج تلفزيونية أو مواقف حياتية(أعياد وطنية ودينية)

ــ قضاء عطلة مدرسية ــ مميزات فصول السنة ....وغيرها).

ــ التمثيل بإجراء مكالمات هاتفية لأحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء........

ــ تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة المدرسية في كل مواقف الحياة اليومية داخل وخارج المدرسة وأثناء اللعب فيما بينهم كاستراتيجية تدعيم للتعبير باللغة الشفوية المدرسية.

فكلها أنشطة عندما تتبع بأسلوب التشجيع والتحفيز للمتعلم على التعبير بطلاقة مع تحسيسه بأن كلامه مقبول وفي تطور دائم سيصل حتما إلى إجادة مهارة الكلام بكيفية صحيحة وسليمة باللغة لفصحى المتعلمة داخل القسم. متجاوزا في ذلك مختلف الظواهر والأخطاء اللغوية الناتجة عن تأثيرات اللغة الأولى.

ــ عمليات التبليغ الشفوي معرفيا:

ــ مراحل عمليات التبليغ الشفـــوي:

عندما يريد أي إنسان التعبير عن نفسه أو عن موقف أو مشهد ما فإنه يمر حتما بمرحلتين مهمتين:

أولهما تسمى مرحلة التفكير: وفيها يقوم بتخطيط لما يريد وما لا يريد قوله. ويحدد فيها المصطلحات والكلمات والأسلوب الذي يناسب الموقف أو السياق الذي سيتكلم فيه.

أما المرحلة الثانية تسمى بمرحلة التجسيد أو التنفيذ للمخطط: حيث ينطق فيها ويعبر باللغة عن الأفكار التي خططها ويريد إيصالها للمستمع .مع العلم أن هاتان المرحلتان تتمان في سرعة فائقة قد لا يشعر بها المتكلم ولا ينتبه إلى الفاصل الزمني الموجود بينهما.

وعليه فإن تحليل هاتان العمليتان أمر مهم في دراسة اللغة الشفهية خاصة لدى المتكلمين بغير اللغة الأم وهي اللغة المدرسية(الثانية)، وذلك لمعرفة دور العمليات العقلية، وأثر الرصيد اللغوي المكتسب باللغة الأم في التعبير الشفهي باللغة الثانية خلال المرحلتين. وفي نفس الوقت تساعدنا على فهم مختلف الظواهر الكلامية المصاحبة أثناء التعبير الفعلي (كظاهرة التوقف، التردد، الاستدراك تغيير الكلمات وغيرها ....). وتتبلور المرحلتان الأساسيتان على الشكل التالي:

أولا ــ مرحلة التخطيط للكلام(التفكي):

في هذه المرحلة يقوم المتكلم عموما بأربعة عمليات أساسية حول ما يجب أن يقوله وهي كالأتي: (محمد عبده 1884 ص41/40)

1ــ العملية المعرفية الأولى هي: التخطيط للحديث ككل:" ويقصد بها تحديد الموضوع العام أو المحتوى الدلالي أو الأفكار التي يريد نقلها إلى المستمع والغاية من الكلام وفيها يتحدد:هل يريد الوصف لشيء ما أو التفسير أو الإقناع؟ وهل يريد تقديم تعليمات أم أمر أم ماذا؟ و يتحدد أيضا هل يريد أن يمزح أم يريد أمرا جديا؟

وخلالها يكون المتكلم قد خطط وحدد الفئة التي سيوجه إليها كلامه أو الطرف المستقبل من حيث العمر والمستوى الثقافي والجنس وبالتالي الأسلوب الذي سيعتمده "(المرجع السابق بتصرف ص41) أي أن كلام الإنسان من حيث طبيعة المفردات المختارة والصيغة والأسلوب المعتمدين تتحكم فيها اعتبارات جنس المستقبل وعمره ومستواه الثقافي والسياق الذي يوجد فيه إلى جانب رصيد المتعلم باللغة المتحدث بها وكلها أمور تحدث على مستوى المعرفي بشكل آلي.

وبالنسبة للمتعلم داخل المدرسة فإنه يوجد في موقف أو(سياق) تعليمي يخطط للتعبير بلغة المدرسة (العربية الفصحى) حسب المثير الذي يقدمه المعلم في كل حصة (سؤال ،تعليق، صورة موقف وغيرها) أو يكون استفسارا من قبل التلميذ نفسه إلى الأستاذ في حالة عدم الفهم. لذلك كلامه باللغة المدرسية يندرج ضمن عملية التعلم للغة أو مادة دراسية أخرى ويكون مع زملائه من نفس السن والمستوى الدراسي لمواجهة وضعية تعلمية محددة. فتخطيط الحديث إذن يرتبط بالموقف أو الوضعية التي يصطنعها المعلم وبطبيعة الأسئلة حول مختلف المواضيع التي يدرسها بشكل متدرج.

2ـ العملية المعرفية الثانية: التخطيط للجّملة: تتمثل هذه العملية في بلورة الفكرة أو الرسالة أو الطلب في جملة لغوية. وفيها يكون المتكلم قد اختار استعمال تركيب معين للجملة، إما جملة اسمية أو جملة فعلية وفيها يختار مفردات وأفعال أو أسماء وحروف الجر والعطف كأن يقول " ذهبت العائلة إلى الريف " أو العائلة متجهة إلى الريف أو العائلة في طريقها إلى الريف "عندما تعرض عليه صورة معبرة عن ذلك.

3ـ العملية المعرفية الثالثة: تخطيط المكون الجملي: وتتمثل في تحديد العناصر الأساسية للجملة. وهي تتمثل في مكونات الموقف أو الصورة أو الوضعية التي يعبر عنها. أما تفصيلات المكون الجملي فيخطط لها في بداية المكون الجملي، كأن يعبر عن الفاعل بكلمة أو اسم أو يضيف إليه صفة أو غير ذلك مثل قوله "ذهبت عائلة عماد الساكنة في قرية تادرقونت ببلدية درقينة إلي مدينة بجاية" أو يقول "عائلة المغترب التي تملك سيارة مرسيديس ذهبت في نزهة إلى بجاية".....الخ.وفي هذه المرحلة تتبين الصيغ اللغوية والتراكيب التي تعلمها أو اكتسبها التلميذ.

4ـ العملية المعرفية الرابعة: اختيار المفردات: وهو ما يحدث في نهاية كل مكون جملي حيث يختار المتكلم المفردات المناسبة المعبرة عن الموقف أو الفكرة المراد إيصالها للسامع. و هنا يظهر دور الرصيد اللغوي للمتعلم باللغة المدرسية أو الثانية ومدى تحكمه فيها إلى جانب تأثير الرصيد اللغوي المكتسب باللغة الأولى. وهو ما سجلناه لدى بعض تلاميذ السنة الثالثة في حصة التعبير الشفوي حول موضوع الحديقة العامة: فهناك من عبر على صورة الرجل الجالس على الكرسي يقرأ الجريدة بـــ"الأب يقرأ الجريدة" كما أن هناك من قال "الأب جالس <u>في</u> الكرسي... "واستعمل حرف الجر **(في)** بدل**(على)** (عبدالسلام خالد 2003 ص 124) وهو تأثير واضح لرصيد اللغة الأولى في اللغة الثانية، حيث أن المتعلم يخلط في استعمال حروف الجر في مختلف الوضعيات.فاختيار كلمة الأب من قبل البعض لعلاقة عناصر محتوى الصورة بالعناصر الأخرى (وجود أولاد وامرأة معهم)يعني موقف عائلة. بينما عبر عنها البعض الآخر بـــ"الحارس يقرأ الجريدة" و هناك من عبر عنها بكلمة"الرجل جالس على الكرسي يقرأ الجريدة". فاختيار الكلمات التي تناسب الموقف في الصورة تخضع لاعتبارات إدراكية معرفية بحتة إلى جانب مجال اهتمام الفرد المتكلم.

وقد يتساءل البعض عن كيفية التعرف على أن المتكلم يخطط لما يقوله بالطريقة التي ذكرناها؟ الجواب يتمثل في أن الباحثون استنتجوه من كلام المتكلم نفسه من خلال بعض المظاهر الكلامية التي سجلوها لديه" كالتردد،التوقف، الأخطاء والتصحيح الذي يجريه أثناء الكلام"(المرجع السابق ص44 بتصرف).

ثانيا ــ مرحلة تنفيذ الكلام:

وهي مرحلة تأتي مباشرة بعد تحديد الإطار اللغوي، وبعد التخطيط العام للجملة وبعد تحديد العناصر الأساسية للمكونات الجملية.حيث يوجه خلالها الدماغ تعليمات عن طريق ما يسمى السيالة العصبية لأعضاء النطق للتلفظ وبدء الكلام فعليا." وهنا لا تعطى التعليمات لكل صوت أو لكل كلمة على حدى، بل تعطى لمجموعة كلمات تؤلف مكونا جمليا" (داود عبده 1984 ص47). وذلك حتى تؤدي المعنى المطلوب .لأن الرسالة أو الأفكار التي يتلفظها المتكلم لتؤدي وظيفة معينة تتحقق من خلال مجموعة الكلمات المرتبة ترتيبا منطقيا يتوافق وقواعد اللغة المتعلمة، وبنطق لأصوات منظمة بشكل وظيفي حسب نظام تلك اللغة المستعملة لتؤدي المعنى المقصود، وليس بشكل متقطع ومنفصل. وبما أن المتكلم يحرص دائما على أن يفهمه المستمع فإنه يسعى دائما إلى نطق المكون الجملي كلية دون توقف ما أمكن، وأن يكون توقفه بينها(المكونات الجملية) حسب ما تقتضيه ضرورة التعبير (كالنقطة، الفاصلة علامات التعجب وغيرها).

غير أن مثل هذه العمليات المعرفية في الكلام الشفوي تتم بشكل آلي وسريع قد يصعب الفصل والتمييز بين المراحل والخطوات السابقة عكس التعبير الكتابي الذي سنبينه لاحقا من خلال مميزات اللغة الشفوية بالنسبة للغة الكتابية.

2ــ التعبير الكتابي: وهو شكل من الاتصال غير المباشر الذي يحدث بين الناس في أزمنة وأمكنة مختلفة.

فكلا النوعين من التعبير ضروريان للإنسان في حياته وفي المجتمع الحديث، فالتعبير الشفهي يساعد في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية و في تحقيق ذاته ومكانته وقدرته على الخطاب والإقناع. أما التعبير الكتابي يمكنه من التأثير في الحياة العامة بأفكاره ومواقفه.

ـ تمايز التعبير الشفوي عن التعبير الكتابي:

تعتبر اللغة أداة للتواصل والتفاعل في شكليها المكتوب والمنطوق، إلا أن كل منهما يتميز عن الآخر في الفعالية والدلالة والدقة في التعبير ومنها:

فالكتابة في أبسط تعريف لها عبارة عن رموز مرئية للأصوات اللغوية المسموعة .
بينما الكلام المنطوق هو موجات صوتية مسموعة متعارف عليها بين أبنا مجتمع لغوي واحد أو بين عدد من المجتمعات ذات الأصل الواحد واللغة المشتركة.(حلمي خليل 2003ص 29). و الأصل في اللغة أن تكون منطوقة لا مكتوبة. كما أن اللغة المكتوبة أكثر استقرارا من المنطوقة لذلك حظيت بالاهتمام الكثير في الدراسات اللغوية وخاصة التحليل اللغوي. و قد بدأ الاهتمام باللغة المنطوقة في الدراسات التحليلية بعد ظهور أجهزة التسجيل.

كما أن علماء اللغة لاحظوا وجود اختلافا واضحا بين " الكلام والكتابة حيث تبين لهم أن الكلام يعبر بصورة أوضح عن المعاني والأفكار والانفعالات والمشاعر في حين تعجز الكتابة عن ذلك "(المرجع السابق ص30).

" والكتابة في آية لغة لا تعكس صورة النطق لهذه اللغة بشكل دقيق، فهي وسيلة عاجزة عن تصوير كافة الخصائص الصوتية لهذه اللغة لأنها تسقط من حسابها عوامل ومميزات كثيرة تحتفظ بها اللغة المنطوقة مثل عوامل: السرعة، البعد واختلاف النطق حسب الأفراد واللهجات وكل ذلك يؤدي إلى طائفة من الاختلافات في أحوال نطق الصوت الواحد من فرد إلى آخر " فالصوت الإنساني هو جوهر الكلام ومادته (حلمي خليل ص 32).

وهو ما نلاحظه في تعابير أفراد المجتمع الجزائري الذين يختلفون في أدائهم لأصوات اللغة العربية العامية من منطقة إلى أخرى وداخل المنطقة الواحدة. حيث هناك من يفخم بعضا من الأصوات ويقلب أخرى وهناك من يرقق نفس الصوت بغنة متميزة، والذي يؤدي في الكثير من الأحيان إلى اختلاف الدلالة والمعنى للمفردات والجمل.

ـ ومن اختلافات التعبير الشفوي عن التعبير الكتابي في بعض القواعد وطرق الأداء:

ـ فالمستمع ليس كالقارئ.(Lionel Bellenger 1993 p81)

ـ لا توجد علاقة قابلة للتفسير بين الخط والأصوات أو الفونيمات.

ــ التعبير الشفوي أقل دقة من الكتابي: ذلك اننا نجد في الشفوي:

ــ التكرارات وأشباه الجمل أيضا ملاحظة بكثرة.

ــ الملفوظات تعتريها الفجوات.

ــ نطق كلمات ومقاطع دون مواصلة أو استمرارية.

ــ استعمال كلمات كوسائل لسد الثغرات bouche trou من أجل ربط الأفكار مثل (يعني..في الحقيقة .. آه أه .....الخ)

ــ وجود انقطاعات في بناء الجمل من حين إلى آخر.

ــ كثرة الزلات اللسانية .

ــ طول الجمل غير المنتهية في الشفهي عكس الكتابي.

فكل هذه المميزات تحدد لنا طبيعة اللغة الشفوية والعناصر غير اللغوية التي تؤثر وتتحكم في إنتاجها مقارنة باللغة المكتوبة. و هي من العوامل التي يجب مراعاتها عند دراسة الملفوظات الشفوية للمتعلمين حتى نميز بين الأخطاء اللغوية ذات العلاقة باللغة الأولى والأخطاء التي تعود إلى العوامل النفسية أو الموقفية.

ــ أهمية اللغة الشفوية في حياة المتعلم العامة والمدرسية:

1ــ أنها أحد الغايات الأساسية من تعليم ودراسة اللغة ، ذلك أنها تمكن المتعلم من التعبير والتواصل والتفاهم مع الآخرين من المحيطين به داخل المدرسة وخارجه.

2ــ أنها الوسيلة الفعالة التي تساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي من خلال تنمية وتطوير الروابط الفكرية والثقافية بين أفراد المجتمع والتي تتم عموما شفاهة.

3ــ أنها أحد أبعاد شخصية الإنسان الدالة على الثقة بالنفس لذلك فالعجز عن التعبير الشفهي يترك آثارا سلبية في نفسية الفرد، وهو ما يجعله يضطرب وقد يؤدي به الأمر إلى الانطواء والانعزال وصعوبة الاندماج الاجتماعي بصفة عامة والاندماج المدرسي بصفة خاصة .

4ــ إن التحكم في اللغة الشفهية تساهم في بناء الهوية الشخصية للفرد(Groupe orale) Créteil 1999p9

5ــ بواسطتها يتمكن الفرد من حل مشكلاته النفسية والاجتماعية من خلال تبادل الآراء و مناقشتها.

6ـ أنها الأداة التي تجعل الفرد يختبر كفاءته ومهارته في الإقناع والقدرة على التأثير من خلال تسلسل الأفكار وخضوعها لقواعد اللغة ومناسبة الأسلوب وجاذبيته.

7ـ و هي الوسيلة المناسبة والفعالة التي تمكن الفرد من التعلم وكسب العلوم المختلفة، ليست العلوم اللغوية فحسب بل تعلم كل المواد الدراسية الأخرى. لذلك نجاح المتعلم في حياته الاجتماعية والدراسية يتوقف على مدى تحكمه في مهارات الاتصال باللغة الشفهية.

ومنه أصبحت أحد شروط المسار الدراسي الجيد (Groupe orale Créteil 1999 ص9).

كما أن التعبير الشفوي يعتبر مهارة تقاطعية Transversal، فهي تلازم كل التخصصات وتخدم كل المواد الدراسية، فبناء المعارف داخل القسم تتم في أغلبيتها عن طريق التبادلات الشفوية وفق عدة أشكال تتمثل في مجملها في:

ـ شرح وتفسير تجارب معينة، التعبير الحر والموجه.

ـ التعليق على جداول ورسوم أو وضعيات ومواقف.. .

ـ التساؤل والإجابة على استفسارات.

ـ سرد القصص والروايات.

وهي عمليات ليست ملاحظة في دروس اللغة فحسب بل تتم في تدريس كل المواد الدراسية العلمية والأدبية والتكنولوجية.

8ـ بواسطة اللغة الشفهية يمكن الحكم على الشخص للترشح لمنصب العمل من خلال أسلوب وطريقة تعبير الفرد.

9ـ بواسطة اللغة الشفهية تتم الاتصالات الهاتفية والمقابلات وبالتالي عن طريقها تبدأ الحياة المهنية.

10ـ مهارات التعبير الشفوي تخدم بشكل مباشر وغير مباشر مهارات التعبير الكتابي.

خصائص اللغة الشفوية المعتمدة داخل القسم: (نازك ابراهيم عبد الفتاح 2002 ص218 /220).

ـ إن طريقة طرح الأسئلة تختلف عن تلك المتداولة في الخطاب اليومي، ذلك أن المعلم يوجه أسئلة بهدف قياس وتقويم الشيء المتعلم.

ـ يعتمد المعلم لغة أكثر رسمية من تلك المتداولة في الحياة اليومية (اللهجات المحلية) ولم يألفها التلاميذ.

ـ أن المعلم لا يستطيع الإصغاء إلى كل تلميذ في نفس الوقت لذلك تحدث ادوار تحادثية فيخاطب عضوا واحدا في القسم ليجيبه عن أسئلته.

وعلى هذا الأساس يصبح تعبير المتعلم بلغة شفوية رسمية غير مألوفة ولا متداولة في حياته اليومية مشكلة بالنسبة لبعض المعلمين لأنها تتطلب درجة عالية من الالتزام بالقواعد والأسلوب والتسلسل المنطقي للأفكار .....

وبناء على كل ما سبق يتضح لنا أن اختيار اللغة الشفوية كان مبنيا على الاعتبارات السالفة الذكر إلى جانب اعتبارات أخرى مرتبطة بخصائص اللغة الشفوية لأفراد المجتمع الجزائري باللغة الفصحى في المواقف الرسمية الإدارية والعلمية حيث كثيرا ما نلاحظ مظاهر التردد والدوران حول فكرة واحدة والتلعثم والتوقف وكثرة الفراغات في الحديث مثل:(يعني ،على كل حال ، في الحقيقة ...) إلى جانب عدم التسلسل في الأفكار واعتماد لغة هجينة ومختلطة بعامية و قبائلية وأجنبية سواء في مواقف دراسية أو طبيعية.

ـ الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري:

قبل الخوض في تفاصيل استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، يجدر بنا تقديم توطئة موجزة حول الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري انطلاقا من بعض المؤشرات الواردة في بعض الدراسات الميدانية. وعليه يعتبر المجتمع الجزائري من بين المجتمعات المصنفة لغويا حسب الدكتور أمين يونس في دراسة له تحت عنوان(" اللغة الأجنبية تعليمها ودورها الحالي"ص 40) من **المجتمعات ذات اللغة المميّزة.** باعتباره يتوفر على عدة لغات محلية مستعملة من قبل أفراد المجتمع إلا انه، لا يعترف رسميا إلا بلغة واحدة كلغة رسمية ووطنية وهي اللغة العربية في التعليم و الإدارة والإعلام وبعض القطاعات الاقتصادية والمعاملات الرسمية، مع الإشارة إلى القرار المتخذ في السنوات الأخيرة حول الاعتراف بالأمازيغية كلغة وطنية.

و انطلاقا من الكثير من نتائج الدراسات والتحقيقات الميدانية والإحصائيات الرسمية حول الواقع اللغوي الجزائري ومميزاته نكتشف أن المجتمع نظرا لظروف تاريخية واجتماعية له خصوصية لغوية كسائر المجتمعات التي تقاسمه نفس المعطيات، ومنه:

ــ **اللغة الأولى لأفراد المجتمع الجزائري:** نظرا لتنوع التركيبة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري لا يمكن لنا التسليم بأن هناك لغة أم واحدة لكل أفراد المجتمع الجزائري بل هناك نوعان من لغة الأم وهما:

1ــ اللغة البربرية أو الأمازيغية: وهي أول لغة مكتسبة لدى غالبية سكان شمال إفريقيا، وهي تنتمي إلى اللغات السامية الشامية. و الأمازيغية هي الأخرى تحتوي على عدة لهجات تشكل عناصر مكونة للكثير من مناطق الوطن وهي (القبائلية بمنطقة القبائل بكل انواعها، الشاوية بمنطقة الأوراس، والميزابية بمنطق ميزاب، والتارقية بتامنراست وجانت و إليزي، والشنوية بمنطقة تيبازة شمال البليدة والزنيتية بتيميمون وأدرار والشلحية القريبة من الشلح المغربية بجنوب منطقة وهران(Malika Koudache 2003 p 8/9) وهي تستعمل في الخطاب الشفوي اليومي وفي الحوارات والاتصالات الحياتية الطبيعية.

وهذه اللهجات كلها تعتبر لغة أولى بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين يكتسبونها منذ ميلادهم وتشكل الرصيد اللغوي والخبرات الأولية المكونة للبنيتهم المعرفية.

2ــ اللهجة العامية العربية: وهي الأخرى تتنوع بتنوع مختلف الدول العربية وبتنوع المناطق داخل الوطن الواحد كالجزائر مثل (العامية العاصمية نسبة لسكان الجزائر العاصمة والعامية الوهرانية والعامية القسنطينية والعامية السطايفية والعامية العنابية وغيرها) وهي تستعمل في الخطاب الشفوي اليومي. والعامية العربية حسب الباحثة مليكة كوداش(2003Koudache.Mص10). تتكون من متغيرين ثنائيتين (اللغة الجهوية واللغة المحلية).

فبالنسبة للمجتمع الجزائري حسب جون ديشي(J.Dichy 1987) يمكن أن نميز بين ثلاث لغات جهوية (الوسط والشرق والغرب) عكس واقع بعض الدول العربية الأخرى التي تطغى عليها العامية العاصمية مثل المصرية في مصر والسورية في دمشق. وبالتوازي مع ذلك هناك خصوصية أخرى تتمثل في المواجهة اللغوية (اللغة الريفية واللغة

الحضرية). وبالتالي تعتبر اللغة المحلية حسب جون ديشي(J.Dichy 1987) بالنسبة لمتكلمها هي عامية مدينته.

وعليه فإن العامية العربية والأمازيغية تكتسبان منذ الميلاد في المحيط الأسري والاجتماعي الذي يعيش فيه كل فئة، وتشكلان رأس المال اللغوي الأولي قبل دخولهم إلى المدرسة.

اللغة الثانية لأفراد المجتمع الجزائري: نظرا للظروف التاريخية والاستعمارية التي عاشتها الجزائر طيلة قرن ونصف القرن تحت الاحتلال الفرنسي، ورث وضعا لغويا مختلفا عن واقع بعض الدول العربية الأخرى، لذلك له لغتين في المرتبة الثانية وهما العربية الفصحى واللغة الفرنسية.

ـ أول لغة ثانية للجزائريين: تعتبر اللغة العربية الفصحى أول لغة ثانية بالنسبة لهم يتم تعلمها في المدرسة منذ سن الدخول إلى المدرسة. وهي لغة الصحافة ووسائل الإعلام و لغة الكتب العلمية والأدبية وهي اللغة الوطنية والرسمية.

ـ ثاني لغة ثانية للجزائريين: فمنذ عقود من الزمن كانت ومازالت اللغة الفرنسية تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين في المدن الكبرى حتى أصبحت بالنسبة إليهم لغة التواصل اليومي والتميز الثقافي، كما أنها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدماتية والإنتاجية والصناعية وحتى التعليمية، منذ الاستقلال إلى سنوات الثمانينات وحتى بداية التسعينات أين احتلت الصحافة باللغة الفرنسية حيزا كبيرا من القراء وهو ما ذكره الباحث محمد بن رابح(M.Ben rabah 1996 p59) في دراسة له حول مستوى انتشار اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري منذ سنة 1989 بعد الانفتاح الإعلامي وظهور جرائد عمومية وخاصة جديدة، حيث سجل بأنه: في سنة 1992 في شهر ديسمبر ظهرت ست جرائد حكومية وجريدتين خاصتين و نسخ تساوي إلى 300.000 نسخة يوميا مقابل جريدتين عموميتين وإحدى عشرة خاصة مع نسخ تساوي إلى 800.000 نسخة يوميا. لكن بعد تخرج دفعات من المتعلمين من المدرسة الأساسية أصبح مستعمليها كلغة تواصل وتميز اجتماعي في تضاؤل نسبي من جيل إلى جيل وحتى عدد الجرائد باللغة العربية في تزايد كبير مع عدد نسخ الطبع التي تصل يوميا إلى أكثر من مليون نسخة كمتوسط لعدد الجرائد مقارنة

مع الجرائد باللغة الفرنسية التي تضاءل حجمها وعدد النسخ التي تطبعها يوميا. بالرغم من ذلك إلا أنها مازالت حاضرة كجزء لا يتجزأ من مكونات العامية العربية والقبائلية في الكثير من المفردات والصيغ والتعابير اللغوية خاصة في المواقف ذات العلاقة بموضوعات التكنولوجيا والصناعة والصحة وغيرها، هذا من جهة. ومن جهة أخرى مازالت اللغة الفرنسية تستفيد من ميادين الاستعمال الكثيرة ومن حجم ساعي معتبر في التعليم ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي. وهو ما يفسر تعقد الواقع اللغوي في مجتمعنا.

الأمازيغية كلغة ثالثة: يضاف إلى ما ذكرناه سابقا ومن خلال مرسوم رئاسي صدر سنة 2005 تم اعتماد اللغة الأمازيغية كلغة وطنية، يمكن للمتعلمين من مختلف مناطق الوطن تسجيل أبنائهم بصفة اختيارية من أجل تعلّمها. و هي تعتبر لغة ثالثة بالنسبة لمتعلميها، باعتبار أنها تأتي بعد اكتساب اللغة الأولى و تعلم اللغة العربية الفصحى. وهي لغة جديدة (ثانية) حتى بالنسبة للناطقين باللهجات المنحدرة منها كالقبائلية والشاوية والميزابية لوجود مفردات وقواعد غير مألوفة ولا موجودة في لغاتهم الأولى.

وتشير أيضا الباحثة فطومة ساسي في مقال لها في مجلة تطبيقات نفسانية(Pratiques psychologiques) 1999 ص 11) عن الواقع اللغوي الجزائري بأنه" إلى جانب اللغة العربية الفصحى هناك عدة لغات جهوية عربية وقبائلية التي تتعايش مكونة تقاليد شفوية، ذلك أنه تستعمل في العلاقات العائلية في المجتمع خلال الاحتفالات في القصص والشعر والغناء. وهي كلها تحدد الخصوصية الثقافية الوطنية لمجتمعنا.

ـــ اللغات المستعملة أكثر غي حياة أفراد المجتمع الجزائري:

في دراسة اجتماعية لغوية حول تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر للأستاذ ياسين دراجي من جامعة قسنطينة سنة 2000 في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه، توصل إلى نتائج من خلال استبيان وزعه على عينة من طلبة جامعة قسنطينة عددهم 176 طالب، يمكن اعتمادها كمؤشرات تقريبية لمعرفة أي من اللغات الأكثر استعمالا لدى أفراد المجتمع الجزائري في حياتهم اليومية. وهي تفيدنا أكثر في معرفة الواقع اللغوي للمتعلمين داخل أسرهم ومع زملائهم خلال مواقف حياتهم الطبيعية. حيث أفرزت الدراسة على المعطيات الآتية:

في السؤال الخاص: ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم؟ كانت الإجابات حسب ما يلي:

ـ العامية العربية نسبة 84.66%.

ـ اللغة الفرنسية نسبة 46.49 %.

ـ الأمازيغية نسبة 5.11%.

ـ العربية الفصحى نسبة 3.40%.

وحتى في السؤال الثاني: و مع زملائك تعبر بأي لغة؟ نجد أن هناك تطابقا وتأكيدا على سيطرة العامية العربية في تعاملات الطلبة مع ذويهم وزملائهم.

ـ العامية العربية نسبة 87.50 %.

ـ اللغة الفرنسية نسبة 60.22%.

ـ العربية الفصحى بنسبة 6.81%.

ـ الأمازيغية نسبة 2.84%.

وبالنسبة لسؤال آخر حول: بأي لغة تتكلم في الجامعة؟ كانت الإجابات كما يلي:

ـ العامية العربية بنسبة 85.22%.

ـ اللغة الفرنسية بنسبة 64,29%.

ـ العربية الفصحى بنسبة 8.52%.

ـ اللغة الأمازيغية بنسبة 1.13%

فهذه النسب تعبر لنا عن استعمال أكثر من لغة خلال التواصل مع الأهل في البيت، والجيران في الحي، والزملاء في المدرسة والجامعة، مع هيمنة العامية العربية حتى في الوسط الجامعي، الذي يفترض أن تسود فيه اللغة الفصحى بشكل لافت للانتباه. فالواقع الجزائري إذن يبين لنا أن اللغة العربية الفصحى لا تستعمل إلا داخل جدران المدرسة والجامعة خلال حصص التدريس والمواقف الرسمية.

منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية:

مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

حتى نفهم الرصيد اللغوي للمتعلم الجزائري وطبيعة أخطائه يستلزم منا أولا استعراض مدخلات تعلم اللغة العربية من خلال المحتويات اللغوية والثقافية المقدمة

للمتعلمين طيلة كل مراحل التعليم الابتدائي، ومخرجاتها المتوقعة حسب النصوص والمناهج الرسمية بالمدرسة الجزائرية، وبالتالي يتيسر لنا فهم الكيفية التي تعلم بها التلميذ اللغة الثانية (العربية الفصحى) داخل المدرسة من جهة، و أهم المفاهيم والصيغ اللغوية التي قدمت له في مختلف السياقات والمواضيع الاجتماعية والثقافية والعلمية والبيئية من جهة أخرى.

وحتى تكون نظرتنا شاملة ومتكاملة لكل مدخلات تعلم اللغة المدرسية (العربية الفصحى) نستعرض كل الجوانب المبرمجة خلال السنوات الخمس في التعليم الابتدائي وهي كالآتي:

1ــ الأنشطة اللغوية المبرمجة في السنوات الخمسة من التعليم الابتدائي في المنهاج:(مديرية التعليم الأساسي 2009 ص من 05 إلى 27)

من خلال تحليل محتوى التوزيع السنوي للبرنامج اللغوي لتلاميذ التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة سنكتشف طبيعة المحتوى والرصيداللغوي (المدخلات اللغوية) الذي تم تعلم من قبل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ليتسنى لنا فيما بعد تحليل الأخطاء اللغوية لهم. وسنركز على البعدين التاليين القواعد اللغوية المبرمجة والمواضيع التابعة لها، وهي كالآتي:

المفاهيم اللغوية للسنة الأولى ابتدائي: تتمحور القواعد المدرّسة والصيغ في ظل نشاطات التعبير الشفوي والتواصل في المفاهيم الآتية:

ــ الجملة الاسمية ــ الجملة الفعلية ــ صفات مألوفة دالة على تنظيم الوقت ــ ظروف دالة على تنظيم الفضاء المكاني (فوق وتحت) ــ ظروف دالة على تنظيم الفضاء الزماني(قبل وبعد)، جمل مثبّتة (الإثبات) ــ جمل منفية(النفي ما ولا) ــ صيغ التشبيه ــ الصفات وأضدادها(كبير وصغير)ــ التأنيث والتذكيرــ التعجب (ما أجمل، ماله ومالها) ــ الاستفهام(هل، كيف،أين، من،ماذا)ــ التعليل ب(لام التعليل ولأنّ)ــ الاشارة (هذا، وهذه، هؤلاء، ذاك، هنا وهناك)ــ الجر بــ(إلى، على، في)ــ العطف(الواو، ثم)ــ الموصول(الذي، والتي)ــ التنبيه بــ(الهاء مع هو وهي)ــ الضمائر المنفصلة(أنا، أنت، هو ، هي)ــ الضمائر المتصلة(الياء والكاف، الهاء والنون)ــ الأدوات الدالة على الرغبة الغاية(أن، حتى)ــ الاحتمال(ربما، لعل)ــ أسماء الأفعال(تعالى،هيا، هاك

وهات)ــ عبارات المجاملات والجزاء(أحسنت، شكرا، مرحبا)ــ النهي بــ(لا) للتحذير بــ (احذر؟، انتبه)ــ الملكية(عندي، لي). وهذه المفاهيم قدمت وفق المقاربة النصيّة لترسيخها لدى المتعلمين مع التركيز على الأصوات اللغوية من خلال الربط بين الرسومات بمدلولاتها.

المواضيع والمفاهيم اللغوية للسنة الثانية ابتدائي:

المواضيع	**القواعــد و الصيـــــــغ اللغويـــــــــــة**
المدرسة	الضمائر المنفصلة (نحن، أنتم، هم، هام، أنتما)ــ الضمائر المتصلة(كم،هم كما وهما)ــ الألفاظ الدالة على الزمان(اليوم، غدا، صباحا، مساء)ــ حروف الجر(من،لام، كاف)
الحياة الاجتماعية	تأنيث الأسماء الصفات ــ الإفراد والتثنية والجمع.
الأعياد الدينية والوطنية	أسماء الإشارة(ذلك، تلك، أولئك)ــ عبارات الجزاء(حسن، أهلا وسهلا)
اللعــــــب	صيغ التشبيه(كــ ،مثل، كأن)ــ النفي بــ (لن، ليس،لم، لما).
الفلاحة	الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني(أمام، وراء، هنا وهناك)ــ أدوات الربط(و، ف، ثم).
الطبيعة	الاستفهام(أ، ما، متى، كم، لمن، مع، من، بكَم)ــ الألوان والأشكال.
النقل والمواصلات	الأسماء الموصولة(الذين، اللواتي)ــ التعجّب(ما أفعل، ما أحسن).
الإعلام ووسائل الاتصال	التفضيل(أفعل من، أوسع من)ــ الجملة الفعلية(ماضي مضارع
جسم الإنسان والصحة	وأمر).
الحيوانـــات	استعمال (جميع و كلّ)ــ جملة(فعل+ فاعل+ مفعول به)ــ
المدينة والريف	الشرط(إذا)ــ جملة فعلية(فعل وفاعل + جار ومجرور).
المهن والنشاط الاقتصادي	أسماء الأفعال(حذار،هات، هاك)ــ الجملة الاسمية(مبتدأ+ خبرمفرد)
الاختراعات و الاكتشافات	التمني (ليت)ــ مبتدأ + خبر حملة فعلية.
	الاحتمال: ربما، بل.....

والملاحظة المسجلة في هذا التوزيع السنوي لبرنامج اللغة العربية أن تعليم المفاهيم الزمانية يسبق المفاهيم المكانية والجمل الفعلية تسبق الجمل الاسمية وهذا يتعارض ومراحل النمو العقلي للطفل التي تنطلق من المحسوس إلى العمليات الأدائية ثم العمليات المجردة كما بينها جون بياجي وبينتها دراسات أخرى حول طبيعة المفاهيم اللغوية التي يكتسبها الطفل حسب الأولوية (من المحسوسات كأسماء الأشخاص والأشياء العيانية ثم صفات الأشياء ثم الصفات المجردة وهكذا، كما يبدأ في اكتساب الجمل الاسمية ثم الجمل الفعلية. حسب نتائج دراسة سميث 1926.

المواضيع والمفاهيم اللغوية المُبرمجة للسنة الثالثة ابتدائي:

المواضيع	المفاهيم والصيغ اللغوية
المدرسة	الضمائر المنفصلة(أنتن وهن)ــ الألفاظ الدالة الفضاء الزماني والمكاني)ــ حروف الجر (عن، الباء)ــ أدوات الربط(أو، أم).
الأعياد الدينية والوطنية	حروف الاستقبال(س، سوف)ــ الإفراد والتثنية والجمع.
الأيام الوطنية والعالمية	صيغ التشبيه (يماثل). صيغتا اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي.
المعاملات الاجتماعية	الجملة الفعلية(إكمال الجملة) ــ الجملة الاسمية(مبتدأ+ خبر مفرد).
الألعاب والترفيه	الاستدراك(لكن + التعليل)ــ التدرج(شيئا فشيئا، رويدا رويدا، الواحد تلو الآخر).
خدمة الأرض وتربية الحيوان.	الاستثناء بـــ(إلا، غير، سوى) ــ الجملة الفعلية المنفية.
الطبيعة والبيئة.	الجملة الفعلية(فعل + فاعل + مفعول به+ نعت)ــالأسماء الموصولة (اللذان واللتان).
النقل والمواصلات	النداء(يا،أيها،أيتها)ــ الجملة الفعلية المؤكدة (قد + الماضي).
جسم الإنسان والصحة	الإفراد والتأنيث ــأدوات الاستفهام(أين، بمن،إلى متى،إلى أين، لماذا)
الأفلام ووسائل الاتصال	الضمائر المتصلة(ت ، نون النسوة،كن وهن)ــ الجملة الاسمية المنفية استعمال ألفاظ التقدير(بعض، نصف وربع)ــ الجملة الفعلية + الحال مفردة ــ أسماء الإشارة (هذان هاتان هؤلاء)ــ التفضيل (أفضل من).
الحــــرَف	الإضراب(بل) ــ الشرط (لو، لولا، من) ــ

المواضيع و المفاهيم اللغوية المبرمجة للسنة الرابعة ابتدائي:

المواضيـــــع	**المفاهيم والصيغ اللغويـــة**
الحياة الاجتماعية القيم الإنسانية الديمقراطية وحقوق الإنسان	أنواع الكلمة/أزمنة الفعل (الماضي) ــ كان وأخواتها . عناصر الجملة الفعلية(الفاعل)ــ العطف: أزمنة الفعل(فعل الأمر) ــ اللازم والمتعدّي.
الهوية الوطنية والدينية	عناصر الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر، تصريف الفعل الصحيح)ــ عناصرالجملة الفعلية ــ الصفة والموصوف/التحويل من المفرد إلى المثنى.
التغذية والصحة	إن وأخواتها/ الاسم في الإفراد والتثنية والجمع/التحويل إلى الجمع ــ الاسم المجرور والإضافة.
الرياضة البدنية/الفكرية. مظاهر السلوك المدني.	إعراب جمع المذكر السالم في حلتي النصب والجر. المضارع المرفوع/ الفعل المبني للمعلوم ــ الحال المفردة(همزة الوصل في الماضي والأمر) ــ
ثقافة الكوارث. التوازن الطبيعي وحماية البيئة	المضارع المنصوب/ اسم المفعول ــ المضارع المجزوم ــ الفاعل ونائب الفاعل/الفعل المبني للمعلوم ــ إعراب الجمع المذكر السالم في حالة الرفع.
عالم الشغل الحرف	المبني والمعرب من الأفعال والضمائر المتصلة بالاسم والفعل. المبني والمعرب من الأسماء.
عالم الاقتصاد والصناعة الترفيه والهوايات/عالم الأسفار والرحلات.	جمع جمع المؤنث السالم في حالتي النصب والجر الضمائر المتصلة بالفعل والاسم.

المواضيع والمفاهيم اللغوية المبرمجة للسنة الخامسة ابتدائي (مديرية التعليم الأساسي**2006** ص من 19إلى 21)**:**

المواضيع الثقافيـــــــة: ــ الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن) ــ القيم الإنسانية(التكافل والمصالحة)ــ الحياة الاجتماعية(المعاملات التويزة، عيادة المريض..)ــ الحياة الثقافية(نادي الأعلام الآلي المعارض)ــ الأيام الوطنية والعالمية(يوم العلم والمعلم والشجرة ...)ــ الحقوق والواجبات(احترام القانون الخدمة الوطنية..)ــ عالم الإبداع

والابتكار(غزو الفضاء اكتشاف الدواء..)ــ الفنون(الموسيقى، النحت..)ــ منظومة الاتصال الحديثة (الأقمار الصناعية والمحطات الأرضية..)ــ الخدمات الاجتماعية(الاسعاف والحماية المدنية..)ــ التوازن الطبيعي(طبقة الأوزون، تلوث المياه...)ــ الرياضة والصحة(السباحة والتطعيم..)ــ الصناعات والحرف(صنع الكتب، الفخار والزرابي..)ــ الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي،الألعاب الالكترونية..).

التراكيب النحويـــــــة: ــ أخوات كان: دلالتها وإعرابها(ليس وصار وأصبح وأمس، أضحى وظل وبات).

ــ خبر المبتدأ جملة فعلية واسمية ــ خبر المبتدأ شبه جملة ــ خبر كان جملة فعلية واسمية وشبه جملة ــ خبر إن جملة فعلية واسمية وشبه جملة ــ الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)

ــ الحال مفردة والحال جملة ــ إعراب الفعل المعتل والآخر في الحالات الثلاث ــ المفعول المطلق والمفعول لأجله ــ المفعول معه ــ النداء ــ التعجب (ما أفعله) ــ الاستثناء بإلا ــ التمييز ــ التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي ــ الاستفهام ــ الأسماء الخمسة ــ الاسم الموصول ــ أسماء الإشارة .

ــ **الصرف والتحويـــــل:** ــ الفعل المجرد والمزيد ــ الجامد والمشتق ــ جمع التكسير ــ علامات التأنيث ــ أنواع الفعل المعتل(المثال والأجوف)(الناقص واللفيف) ــ الاسم الممدود ــ الاسم منقوص ــ الاسم المقصور ــ النسبة.

ــ **الإمـــلاء:** ــ الشد والمد ــ همزة الوصل ــ همزة القطع ــ الهمزة المتوسطة في كل حالاتها ــ الهمزة المتطرفة في كل حالاتها ــ حذف الألف والواو ــ زيادة الألف واللام والواو ــ اتصال حرف الجر بـــ "ما" الاستفهامية ــ دخول لام الجر على الأسماء المعرفة ب "ال" ــ الألف اللينة في الأسماء.

نلاحظ من خلال العرض السابق لمدخلات تعلم اللغة العربية (اللغة الثانية) في المدرسة الجزائرية، أن تعلم المفاهيم اللغوية في مختلف المراحل الدراسية يخضع لمبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد في سياق نصّي شامل ومتكامل أو ما يسمى بالطريقة الكلية. واللافت للانتباه فيها هو تشابه المواضيع والسياقات الثقافية والاجتماعية التي تقدم فيه المفاهيم اللغوية في مختلف المستويات وخاصة المستويين الرابع والخامس. وقد

يفسر ذلك بضرورة ربط الوظائف اللغوية بالمواقف الحياتية، الثقافية والاجتماعية المعاشة من قبل المتعلم.

مخرجات تعلم اللغة العربية بعد السنة الخامسة ابتدائي: تتبلور هذه المخرجات في العناصر الآتية:

الملمح اللغوي لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي في منهاج اللغة العربية:

يشير منهاج اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة (وزارة التربية الوطنية الجزائرية 2006) أنه يتوقع أن يكون الملمح اللغوي للتلميذ في نهاية السنة الرابعة ابتدائي على الشكل الآتي: أن يكون التلميذ قادرا على:

ــ القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

ــ تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير من معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص و تقديمها بشكل منظم.

ــ توظيف التركيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكار والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لايصال ما يريده.

ــ فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص و يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

ــ التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية ،الصرفية، والإملائية في تركيب الجمل وحسن استعمالها.

ــ استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

ــ تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، و إنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

أما ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي حسب المنهاج ذاته فيكون كالآتي:

أن يكون المتعلم قادرا على:

ــ قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

ــ فهم ما يقرأ و تكوين حكم شخصي عن المقروء.

ـــ فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه.

ـــ التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسبة للوضعيات التواصلية المتنوعة.

ـــ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

أما الكفاءة الختامية فهي أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي.

نلاحظ في هذه الملامح أن متعلم المدرسة الجزائرية في نهاية المرحلة الابتدائية يفترض انه يملك المهارات اللغوية المختلفة التي تمكنه من التعبير شفويا وكتابيا في مختلف الوضعيات والسياقات بطريقة سليمة وفق قواعد اللغة.

الكفاءات القاعدية لمتعلم السنة الخامسة في التعبير الشفوي:

أما الكفاءات القاعدية الخاصة بالتعبير الشفوي حسب المنهاج الدراسي أيضا يمكن تلخيصها فيما يأتي(وزارة التربية الوطنية 2006 ص 9):

ـــ أن يكون قادرا على السمع والفهم. (أي يفهم المعلومات التي ترد إليه ، ويتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، ويستعين بوسائل التعبير ير اللغوية.

ـــ أن يكون قادرا على اختيار أفكاره، والذي يتضمن تنمية أفكاره ذات العلاقة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل، وتنظيم أقواله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه، و يكيف أقواله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل، و يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث.

ـــ أن يكون قادرا على التعبير عن أفكاره، مشاعره، ردود أفعاله، يعبر عن تجاربه، يعلق على صور أو لوحة أو حكاية، يسرد ذكرياته، يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى، ويعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.

ـــ **استراتيجيات وطرائق تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي:** تعتمد المدرسة الابتدائية على الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية. ولذلك

أقرت في منهاج التعليم الابتدائي اعتماد **<u>المقاربة النصّية</u>:** حيث تتضمن عنصرين أساسيين وهما:

1ـ الشمولية.

2 ـ إدماج المكتسبات. ولتجسيدها تتبنى الطرائق الآتية:

ـ بيداغوجية المشروع التي تمكن المتعلم من ممارسة اللغة.

ـ وضعيات تعلّمية إدماجية لتدريب المتعلم على توظيف مكتسباته ورصيده اللغوي في سياقات اجتماعية وطبيعية معاشة.

ـ وضعيات مشكلة التي تجعل المتعلم يواجه قضية لغوية تواصلية محددة، تستثير بواسطتها حيرته لتجعله يسعى إلى توظيف خبراته وتعلّماته من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

استراتيجيات تعليم اللغة العربية المقررة في الكتاب المدرسي:

بما أن الكتاب المدرسي يعتبر أحد الوسائل التعليمية التي تدعم عملية التعلم فإنه يعتمد على المقاربة النصية المبنية على ثلاث استراتيجيات أساسية وهي: (وزارة التربية الوطنية 2010/2009)

1ـ التعرف على معاني الكلمات والمفردات الواردة في النص القرائي.

2ـ الفهم للنص من خلال الإجابة على الأسئلة ذات العلاقة بمختلف مكونات النص القرائي.

3 ـ التعبير اللغوي كتابيا حول مواضيع وقصص مشابهة للمواضيع المدرسة.

مقاربة تعلم القواعد اللغوية حسب الكتاب المدرسي:

تنبني هذه الاستراتيجية على الخطوات الآتية:(وزارة التربية الوطنية 2010/2009).

1 ـ الملاحظة للعناصر المكونة للجملة.

2 ـ التذكر لقواعد لغوية.

3 ـ التدرب من خلال تمارين متنوعة (التعيين لجمل تنطبق عليها قاعدة لغوية ـ الإكمال لجمل بتطبيق قاعدة لغوية ـ تشكيل الجمل وفق متطلبات قواعد اللغة المدرسة والإعراب لجمل ـ ....وغيرها) تثبت وتدعم فهم التلميذ لقواعد اللغة واستعمالاتها المتنوعة.

4 ـــ إثراء الرصيد اللغوي عن طريق استخدامات متنوعة لقواعد لغوية من خلال الربط بين المفردات المتشابهة أو ذات العلاقة والوظيفة والترتيب للكلمات حسب معايير محددة.

ـــ مميزات المقاربة الجديدة أنها:(وزارة التربية الوطنية 2006 ص 5):

ـــ تحمّل المتعلم مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.

ـــ تقوم على اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من الحياة في شكل مشكلات من أجل حث عملية التفكير وتسخير المعارف والمهارات المكتسبة لحلها.

ـــ تعمل على إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف. أي توظيف المكتسبات في وضعيات حية ومعاشة أوسع وأشمل من الوضعيات المتعلمة داخل المدرسة.

ـــ الوسائل المعتمدة في تعلم اللغة العربية:(وزارة التربية الوطنية 2006 ص 23):

يقر منهاج اللغة العربية لتلاميذ السنة الخامسة أنه لتحقيق الكفاءات المنشودة تعتمد على الوسائل الآتية:

ـــ كتاب التلميذ الذي يتضمن تمارين ومسائل لغوية متنوعة وقصص المطالعة.

ـــ دليل المعلم الذي يوجهه في كيفية تنفيذ مختلف الأنشطة والعمليات التربوية.

ملاحظات حول مكانة اللغة الشفوية في منهاج اللغة العربية:

نستخلص من كل ما سبق أن إستراتيجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ينبني على مبدأ التدرج في تقديم المفاهيم عن طريق تنويع الأنشطة اللغوية.

فبالرغم أنه من الكفاءات اللغوية القاعدية النهائية لتلميذ السنة الخامسة ابتدائي، أن يكون المتعلم قادرا على التعبير عن أفكاره وحاجياته ورغباته وسرد حكايات وقصص بلغة شفوية فصيحة إلا أننا سجلنا ملاحظات حول طغيان النشاطات الكتابية على النشاطات اللغوية الشفوية في كل السنوات الدراسية خاصة في الكتاب المدرسي للمتعلمين وهو ما قد يجعل هذه الكفاءات باللغة الشفوية قد لا تتحقق بالكيفية المطلوبة.

العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية:

لا يمكن تصور وجود عملية معرفية أو عقلية بمعزل عن العمليات النفسية والاجتماعية و حتى العمليات الجسمية، باعتبار الإنسان كل متكامل، والعلاقة بين

مختلف جوانب شخصيته وظيفية وتفاعلية، فلا يمكن أن تنشط عملية ما دون تأثرها بالعمليات الأخرى والعكس صحيح.

وعليه فإن تعلم اللغة الثانية في المدرسة الجزائرية أو في غيرها لا يمكن عزلها عن مؤثرات العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والبيئة التعليمية. فمن أهم العوامل التي يمكن لنا التركيز عليها في دراستنا لتساعدنا في تفسير النتائج المتوقع الحصول عليها وفهم خلفياتها وأبعادها ما يأتي:

1ـــ العوامل الذاتية:

أـــ تقدير الذات والثقة بالنفس عند التعبير باللغة الثانية:

يعتبر مفهوم تقدير الذات لدى الكثير من المختصين على أنه درجة التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية"كوهن Cohon1959.(حسين عبد العزيز الدريني، محمد سلامة 1983 ص03) كما يعتبره كوبر سميث cooper Smithe 1967 على أنه عبارة عن تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته. كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وكفء وناجح، أي انه حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية.....(جيهان عيسى أبوراشد العمران 1995 ص28). ولذلك نظرة الآخرين إليه وطبيعة ردود أفعالهم اتجاهه سواء كان معلما أو زملاء داخل القسم أثناء التعبير باللغة الثانية إما أنها تعزز الشعور الايجابي بالذات أو الشعور السلبي. ويتوقف ذلك على أسلوب المعاملة التي يعامل بها المتعلم. وهو الأمر الذي يؤثر فيه بشكل كبير، من حيث الإقبال على فرص التواصل أو التردد عليها أو الإحجام عنها كلية.

ب ـــ الدافعية للتعلم: تعتبر الدافع المحرك الأساسي لأي نشاط إنساني، لذلك حضي باهتمام كبير من قبل كل الدارسين للفعل التربوي، وخاصة للمهتمين بتعليمية اللغات الأجنبية أوالغة الثانية، نظرا لوجود علاقة طردية بين الدافع الذاتي النفعي وتعلم لغة جديدة، مقارنة باكتساب اللغة الأولى أين نجد دافع التعلم قوي جدا نتيجة لأهمية اللغة الأولى بالنسبة للفرد في تحقيق حاجاته الأساسية، البيولوجية منها والعاطفية والاجتماعية المتنوعة.

تعريف الدافعية La motivation: يعرفها يونغ بأنها" عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".(عبد اللطيف محمد خليفة2000ص69).

كما يعرفها فؤاد حيدر: "على أنها كل ما يدفع السلوك ذهنيا كان أو حركيا، إذ لا سلوك بدون قوة دفع وتحريك" (فؤاد حيدر 1994 ص194).

ومن هنا يمكن القول أن الدافعية هي القوة المحركة للنشاط الذهني للفرد قصد استجماع كل تركيزه اهتماماته نحو موضوع أو هدف معين أثناء دراسته مثل الدافع نحو التفوق الدراسي في مادة الرياضيات أو الدافع نحو تعلم لغة وطنية أو أجنبية قصد التفوق الدراسي وغيرها. ومن هنا نشير على مفهوم الدافعية للتعلم.

ـ **تعريف الدافعية للتعلم:** وهي حالة داخلية من التوتر عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه أكثر إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، مع الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. ومنه نستخلص ان الدافعية للتعلم تتضمن أربع عناصر أساسية وهي:(عبد الرحمان عدس 2003 ص 126)

أ ــ الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

ب ــ القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

ج ــ الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.

د ــ تحقيق هدف التعلم.

مثل انتباه المتعلم في المدرسة الجزائرية أثناء دراسة مواضيع اللغة العربية وقواعدها داخل القسم، والمشاركة في إنجاز التمارين والتطبيقات داخل وخارج القسم، إضافة إلى المراجعة المستمرة لمختف أنشطة اللغة في البيت، حتى يتمكن من التعبير باللغة المتعلمة كتابة وشفاهة وفق قواعد المدرّسة، في مختلف الوضعيات والسياقات.

وعلى هذا الأساس أصبح هذا العامل دور في تعلم اللغة الثانية، ذلك أن المتعلم إن لم تكن له الدافعية اللازمة لأهمية تعلم اللغة العربية الفصحى في حياته التعليمية والمهنية والأكاديمية، فإنه لن يستطع إتقانها والتحكم فيها بالشكل المطلوب. وبالتالي يبقى يعاني من صعوبات في تعلمها.

أــ الانطباعات الذهنية عن الثقافة واللغة .

ب ــ الاتجاهات نحو اللغة الثانية.

ج ــ المجال الوجداني.

و ــ تقمص التعاطف :عن طريق الاتصال باللغة ...

ز ــ الانبساط والانطواء في تعلم اللغة الثانية :

2ــ العوامل الاجتماعية والثقافية: وهي كل الوسائل والأنشطة لتي توفرها الأسرة لأبنائها من أجل تدعيم مهاراتهم اللغوية وتحكمهم يف اللغة الثانية المتعلمة في المدرسة ساوء كانت (كتب، مجلات، قصص مكتوبة ومصورة وأفلام سمعية بصرية، برامج تلفزيونية، برامج معلوماتية، ألعاب تربوية لغوية تركيبية، صور، مشاهد، تواصل دائم داخل البيت باللغة الثانية، لعب الأدوار بين الزملاء خارج البيت و داخله.

أ ــ **الأسرة:** ــ المستوى الثقافي للوالدين : ــ لغة التواصل داخل البيت.

ــ المستوى الدراسي للإخوة والأخوات.

ــ المستوى الاقتصادي:

ــ الوسائل التعليمية المٌوفرة من قبل الأولياء للمتعلمين في بيوتهم مثل(الكتب، القصص، المجلات، الأشرطة سمعية، والسمعية البصرية ــ و جهاز الإعلام الآلي و برمجيات معلوماتية، وهاتف.) كلها وسائل لها أدور في تدعيم فرص تطبيق اللغة وتعلمها خارج المدرسة.

ب ــ وسائل الإعلام: ــ نوعية القنوات التلفزيونية المشاهدة، **و** اللغة المختارة من قبل المتعلمين لمتابعة البرامج المشاهدة. إلى جانب عدد الساعات المشاهدة يوميا، وانعكاس ذلك على شخصية المتعلم، من خلال ما تفرضه من تعليقات وتصورات واتجاهات ومواقف ومفاهيم وتراكيب لغوية. فكل ذلك يساهم ويؤثر في تعلم اللغة المدرسية سلبا وايجابا.

ج ــ المدرسة: من خلال: ــ تأثير شخصية المٌعلم، من اتجاهات ومواقف نحو العلم والتعلم والمدرسة، إلى جانب تأثير ميزاجه وطبائعه مع أسلوب معاملته للمتعلمين في استعدادادتهم للتعلم.

ــ تأثير مستواه الدراسي من حيث المحتوى العلمي والمعرفي، وخبراته وتجاربه في إقناع المتعل بجدوى التعلم واهميته في حياته، وما يترتب على ذلك من أحكام مسبقة وقابلية للمتابعة.

ــ تأثير درجة تحكم المعلم في اللغة المدرسية: فإذا كان هناك الكثير من المعلمين في المدرسة الابتدائية لم يتلقوا تكونا متخصصا، لا في اللغة المدرسية ولا في الجانب

النفسي البيداغوجي ولا في استراتيجيات التعلم، فذلك قد يؤثر في نوعية التعليم للمتعلمين، من حيث نوعية النماذج اللغوية المستعملة في الشرح والوضيح، ومن حيث طبيعة اللغة المسيطرة في التخاطب داخل القسم من قبل المعلم، وما يمثله في مخيال المتعلمين المبتدئين من مرجعية وقدوة في كل شيء.

ــ تأثير طرائق التدريس المعتمدة، من حيث التسلسل والتدرج للمفاهيم من البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الخاص تماشيا مع قوانين النمو، ومن حيث فعاليتها ونجاعتها في تحقيق الكافاءات المنشودة. إلى جانب مدى إعتمادها على المتعلم من حيث إتاحت له فرص تطبيق واستعمال اللغة المدرسية في السياقات المدرسية و الطبيعية.

ــ المنهاج الدراسي: من حيث طريقة عرض المواد الدراسية وتناسبها مع خصائص نموهم العقلي، و علاقتها ببيئتهم الاجتاعية والثقافية واستجابتها لاهتماماتهم وميولاتهم المتنوعة.

ــ النشاطات الثقافية و العلمية داخل المدرسة: وهي لها أبعاد نفسية وتربوية محورية متنوعة، كالمساهمة في تفتح شخصية المتعلمين، وتمكينهم من التنفيس والتعبير عن رغباتهم طموحاتهم وآمالهم، كما تتيح لهم مجالا لتفريغ الشحنات والتوترات النفسية الناتجة عن الضغوط المدرسية والعائلية. كما تعتبر فضاءا حيويا لممارسة وتطبيق اللغة المدرسية شفويا وكتابيا. وعليه مثل هذه الأنشطة ليست متوفرة في كل المدارس ، حتى وإن كانت وفرة بعضا منها فليست في متناول جميع المتعلمين، وهو ما يعزز الفروق بين المتعلمين في درجة تحكمهم في اللغة المدرسية.

د ــ الانخراط في النوادي والجمعيات الثقافية والعلمية: فانخراط المتعلمين في الجمعيات والنوادي الثقافية والرياضية خارج المدرسة، باعتبارها فضاءات تربوية لتنمية المواهب وتدعيم عملية الاندماج الاجتماعي، يساعدهم في تعلم اللغة المدرسية بشكل مباشر او غيرمباشر، من خلال توفير فرص التفكير والتواصل والتعبير باللغة المدرسية في سياقات حياتية طبيعية.

فكلها عوامل ومعطيات نفسية تربوية واجتماعية وثقافية تمارس تأثيراتها على شخصية المتعلم سلبا وإيجابا حيث هي التي تشكل بنيته الفكرية الأولى وتنمي لديه النظرة نحو نفسه ونحو الاخرين ونحو لغته و تعلمه ونحو المدرسة ككل.

مع العلم أن تعلم لغة جديدة في وسط مدرسي وفي ظروف اصطناعية وغير طبيعية مع وبمنهاج دراسي متدرج وحسب زمن محدد ينمي لدى المتعلمين أفكار وتصورات بعضها واقعي وبعضها الاخر وهمي قد تشوش إدراكاتهم وانتباههم. وهو ما جعل الكثير من الباحثين يولون اهمية للكثير من الامور التي يجب أخذها بعين الاعتبار.

الفرق بين آليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

نعرض فيما يلي الفرق الموجود **بين** آلية اكتساب اللغة الأولى وآلية تعلم اللغة الثانية في أربع جوانب أساسية وهي المجال العصبي الفيزيولوجي والمجال النفسي والمجال العقلي والمجال اللغوي. حيث سنبين كيف أن الآليتين متعاكستان باعتبار آلية الاكتساب تساير مراحل نمو الطفل بينما آلية التعلم تتبنى عليها، ومن اهم الفروق:

1ـ في المجال العصبي ـ الفيزيولوجي(Bouton 252):عندما يكتسب الطفل لغته الأولى فإنه يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة والتي ترتبط بمراحل النمو العصبي ـ الفيزيولوجي حيث تتزامن و أطوار النمو العقلي مثل (مرحلة الصراخ، المناغاة العشوائية ـ مرحلة الكلمة الأولى ـ مرحلة الكلمة الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة..الخ). ويمتلك آليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام .حيث ينشط جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى وفي نفس الوقت عدم التآزر الحسي الحركي ليتطور الطفل تدريجيا إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي. بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فإن العملية تبدأ وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة. لكن في مراحل عمرية متقدمة ولا توجد مراحل عصبية متميزة كما هو بالنسبة لعملية الاكتساب.حيث تتبنى عملية التعلم على أرضية الاكتساب عصبيا وفيزيولوجيا.

2 ـ في المجال النفسي (Bouton 252): حتى يتمكن الطفل من السيطرة والتحكم على لغة الأولى، فإنه يخضع لدوافع نفسية عميقة. ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فعالية لإشباع حاجاته الحيوية مثل:الحاجة إلى التحرك في محيطه ـ الحاجة إلى الاندماج ـ الحاجة إلى إثبات الذات كفرد متميز. كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفزه و يدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها

تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف نظرا لوظيفتها الحيوية في كل مجالات حياته اليومية.

بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل : الدافع العقلي كالفضولية ــ و الدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي، وحب اللعب أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية.

وعليه فإن الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى. كما أنه يحدد بالنسبة إليه كبحا عميقا نتيجة ارتباط الذات بلغة الأم. بل إنه يحس بأن هويته هي المعنية عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا بسلم جديد من القيم والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعاش.أي أن الطفل عن تعلمه للغة ثانية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه بلغة أمه وبالتالي ينتابه إحساس بأن كيانه وهويته معرضة للخلل. وهو ما يجعل دافعيته لتعلم اللغة الثانية أضعف عن تلك التي توفرت لديه عند اكتساب اللغة الأولى.

3 ــ في الجانب العقلي المعرفي: نجد أن الطفل عندما يكتسب لغته الأولى تنطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها. كما أن الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتتسامى بها على شكل "حكمة " التي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه حيث لا يفرق بينها وبين اللغة. بل أكثر من ذلك تترجم الخبرة لتكون لها معنى عام معاش و التي تٌشكل و تٌندمج بسلوك الفرد لتصبح جزء منه. كأن يتعرف على حيوان مثل " القط" من خلال صوته قائلا هذا(مياعو)[meao] بعد مرور الزمن يسميه باسمه الحقيقي"قط"أو أمشيش [amsishe] بالنسبة للطفل القبائلي.

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها بلغته الأولى. بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخبرة التي تحويها بعاكس لغته الأولى. كأن يتعلم الطفل القبائلي كملة [حصان] عن طريق ترجمة المفردة إلى لغته الأولى "أسردون"[aserdun].

ووضعية الاكتساب هذه تحدد الصراع الآتي بين الترميزين (les deux codes) ترميز اللغة الأولى و ترميز اللغة الثانية، حيث أن اللغة الثانية لا تتكفل بالمعنى والدلالة إلا بعاكس اللغة الأولى. وهو ما يقلل من قوانين التجاور والتشابه أو الترابط (الوضعية ـ اللغة). وعليه فإن التكرار والتدعيم يجب أن يقللا من عملية التشويه والتعديل الذي تمارسه عاكس اللغة الأولى قبل تحميل ملفوظات اللغة الثانية الذي يكوًن دلالتها و معانيها الخاصة بها. و هو ما لاحظناه عند التلاميذ الناطقين بالقبائلية و الناطقين بالعامية العربية عند بداية تعلهم للغة العربية الفصحى عندما يطلب منهم المعلم تسمية بعض الأشياء أو معنى بعض الأشياء باللغة المدرسية فيجد أنهم يلجأون مباشرة إلى مكتسباتهم باللغة الأولى.

4 ـ **في الجانب اللغوي:** نجد أن الانجازات الخطابية المشكلة حسب قواعد التواصل هي التي كونت الخبرة التعبيرية الأولية للطفل.والتي فرضت عليه بصفة عـــــامة دون أن يتدخل المتحدثون المكونون لمحيطه الخارجي لتقليصها أو تهذيبها وفق أبعادها النظامية أو وفق قواعد اللغة المستعملة.

لكن بعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة شيئا فشيئا سيكتشف الطفل نظام اللغة الأولى، ويتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات.

بينما بالنسبة للغة الثانية نجد العملية عكسية تماما في كل أبعادها ، حيث ان الطفل يتعلم النظام اللغوي أولا ليصل فيما بعد عند فهمها و استيعابها إلى استعمالها في الخطاب والاتصالات الرسمية والتعليمية المختلفة بشكل عفوي وآلي.

نستخلص من كل ما سبق أن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كلية عن آلية تعلم اللغة المدرسية (العربية الفصحى) ذلك أن العملية الأولى طبيعية والثانية اصطناعية.

وبالرغم من ذلك هناك من ينادي إلى ضرورة تعلم اللغة الثانية بنفس الكيفية التي اكتسب بها الطفل اللغة الأولى فذكر شتيرن(1970 ص 57،58) نقلا عن دوجلاس براون 1994 ص 58،59 الإجراءات الأتية:

1 ـ في تعلم اللغة يجب على الطفل أن يمارس اللغة مرات عديدة وفي كل الوقت، مثلما يمارسها ويكررها عندما كان صغيرا في اكتسابه لغته الأولى.

2 ـ أن تعلم اللغة محاكاة في الأساس لذلك على المتعلم أن يحاكي كالطفل كل شيء.

3 ـ يجب أن نمارس الأصوات المفردة ثم الكلمات وبعدها الجمل وهو الترتيب الطبيعي للاكتساب لغته الأولى ولذلك يجب تطبيق ذلك على تعلم لغة ثانية.

4 ـ عندما يكتسب الطفل مهارة الكلام في مراحل حياته الأولى نجده يستمع ليفهم جيدا وبعدها يتكلم وهو النظام الصحيح لتعلم اللغة الثانية ثم تليها القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.

5 ـ عندما يكتسب الطفل لغته الأولى لا يستعمل الترجمة لذلك يجب تفاديها أيضا في تعلم اللغة الثانية.

6 ـ إذا كان الطفل في مرحلة اكتسابه للغة لا يتعلم شيئا من النحو ولا يوجد من يخبره بتفاصيل مكونات الجمل، وبالرغم من ذلك يكتسبها ويستعملها بإتقان وهو ما يجب العمل به عند تعلم لغة ثانية.

نلاحظ أن هذه الإجراءات تنطلق من منظور سلوكي صرف الذي يعتبر اللغة مجرد سلوك يكتسب من خلال المحاكاة، التقليد والاستظهار و التعود والتعزيز وغيرها من العناصر المدعمة لطروحاته. حيث يعتقدون أن آلية تعلم اللغة الثانية يجب أن تخطو نفس خطوات آليات اكتساب اللغة الأولى وهو ما يدحضه الواقع. باعتبار متعلم اللغة الثانية يملك رصيدا مهما، ونظاما معرفيا قد ناميا ومتطورا وفق ترميز اللغة الأولى. و عليه عند تعلم لغة ثانية يجد المتعلم نفسه ملزما باسترجاع واستعمال خبراته المعرفية السابقة من أجل فهم وتعلم رموز ودلالة اللغة الثانية، والذي لا يتم إلا بعاكس اللغة الأولى.

علاقة اللغة الأولى بتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي:

قد يخلق يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة شيئاً من عدم التوازن الذهني، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة. فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة هو التعبير عما يدور بداخله دون محاولة فصل نظام كل لغة عن الآخر، ومن هنا يحصل التشويش الذهني، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية، التي تدفع المتعلم إلى السعي نحو تحقيق التوازن المعرفي من خلال تعلم لغة جديدة. وهو ما تبين منذ جان جاك روسو، إلى بياجيه، على أن البناء المعرفي لا يتم إلا

عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. وعندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بجمل تعبر عن هذه الصورة وتتحدث عن خصائصها المميزة فإنه يعتمد ضمنياً على خبرة الطفل السابقة عنها حيث عندما يتعلم مثلا مفهوم**[وردة حمراء]** بالفصحى فإنه يدركها و يفهمها ضمنيا بالقبائلية على أنها تعني **[ثانوارث]** "للوردة **[تازوقاغث]** يعني حمراء. وإذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئا في خبرة الطفل السابقة، ولن يكون له أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلا عن عالم خبرة الطفل السابقة المكتسبة خارج المدرسة.(ميجل سيجوانMiguel Siguan وليم مكاي William Macke. 1987 ص91) وهو ما يؤكد أهمية توظيف اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من أجل تيسير عملية التعلم.

لذا نستخلص أن عملية تعلم اللغة الثانية تخضع لعدة اعتبارات نوجزها في ما يأتي:

بعض الاعتبارات الأساسية في تعلم اللغة الثانية:

من أجل فهم عملية التعلم للغة الثانية يجب مراعاة عدة اعتبارات بدءا بالاعتبارات الفيزيولوجية ــ العصبية التي ترتبط بالنضج والمرونة والاعتبارات النفسية الوجدانية المعبرة عن مستوى الدافعية ثم الاعتبارات المعرفية ذات الدلالة بالخبرات والمعارف التي تكونت قبل عملية التعلم للغة الثانية وأخيرا الاعتبارات اللغوية الدالة على أهمية العلاقة الموجودة بين ترميز اللغة الأولى المكتسب و تعلم اللغة الجديدة.

ومن هذه الاعتبارات ما يأتي:

1 ــ **الاعتبارات العصبية:** وفيها يطرح الكثير من الباحثين تساؤلات محورية ذات العلاقة بتعلم اللغة الثانية من أهمها: كيف يؤثر نمو الجهاز العصبي في تعلم اللغة الثانية ؟ و هل يفيد نضج المخ في فترة معينة في تعلم لغة ثانية أم لا؟

تفيد بعض الدراسات العصبية أنه حين ينضج المخ تتعين وظائف معينة في الجانب الأيسر ووظائف أخرى في الجانب الأيمن من المخ. فالجانب الأيمن يحتوي على الوظائف العقلية والمنطقية والتحليلية .بينما الوظائف اللغوية تتواجد بالجانب الأيسر من

المخ. وفي هذا الإطار ذكر لورانس بعض خصائص كل جانب(دوجلاس براون 1994 ص 116):

الفص الدماغي الأيمن	الفص الدماغي الأيسر
ـ حدسي. ـ يتذكر الوجوه(الصور).	ـ عقلي. ـ يتذكر الأسماء.
ـ يستجيب للتوجيهات المصورة أو الرمزية.	ـ يستجيب للتوجيهات الكلامية والشروح.
ـ يجرب بطريقة عشوائية وأقل تحكما.	ـ يجرب بطريقة نسقية مع التحكم.
ـ أحكامه ذاتية.	ـ أحكامه موضوعية.
ـ يعتمد على الصور في التفكير والتذكر.	ـ يعتمد على اللغة في التفكير والتذكر.
ـ يفضل الرسم والتعامل مع الأشياء.	ـ يفضل الكلام والكتابة.
ـ يفضل الحل الحدسي للمشكلات.	ـ يفض الحل المنطقي للمشكلات.

بالرغم من هذه الخصائص التي تميز كل جانب، إلا أنهما يعملان بالتنسيق والتعاون في النشاط العصبي للفرد. فقد تتطلب حل بعض المشكلات استخدام الجانبين معا. و يتضح مما ذكر سابقا أن كل جانب من الجهاز العصبي يتخصص بوظائف لغوية مكملة لوظائف الجانب الآخر، ولا يمكن تصور نشاط جانب بمعزل عن الجانب الآخر باعتبار أن القضايا اللغوية المتعلمة وغيرها من العمليات العقلية والمعرفية معقدة تحتاج إلى النشاط العصبي المتكامل لجانبي دماغ الإنسان.

ـ متى تتعين اللغة في المخ؟ وكيف يؤثر ذلك في اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية؟

يعتقد لينيبرج "أن عملية توطين اللغة في المخ تبدأ في سن الثالثة تقريبا وتكتمل عند البلوغ ففي هذه الفترة تتعين وظائف اللغة شيئا فشيئا". وقد وظف سكوفل(scovel 1969) نتائج هذه الدراسة بالإقرار على أن مرونة المخ قبل سن البلوغ تمكن الأطفال من اكتساب لغتين معا أو اكثر قد تصل إلى سبع لغات إذا ما مورست بشكل عادي. و أن اكتمال التعيين لوظائف اللغة في المخ يجعل تعلم لغة ثانية أمرا صعبا بإتقان على شاكلة الناطقين بها.

غير أن كراشن يعتقد أن التوطين يكتمل في سن الخامسة من عمر الطفل باعتبار أن ظهور طلاقة اللغة الأولى يتم في هذه السن. وفي نفس الوقت يعتقد سكوفيل(Scovel

1981) تعلم اللغة الثانية لا يتم تعلمها بشكل متقن في سن واحدة، حيث تعلم العمليات البسيطة كالنطق يعتمد على النضج المبكر لا على الدوائر العصبية العليا وإلا صعب التغلب على اللكنة (الغنة) الأجنبية. بينما الوظائف اللغوية العليا كالعلاقات الدلالية تعتمد على النضج المتأخر للدوائر العصبية. وهو ما يؤكد أهمية الفترة الحرجة في تعلم النطق الصحيح لأصوات اللغة الجديدة (اللغة الثانية). (دوجلاس براون 1994 ص 117).

وبالنسبة للجانب الأيمن من المخ بين أوبلر(Obler1981) أنه يسهم إسهاما كبيرا في تعلم اللغة الثانية خاصة في مراحلها الأولى من خلال استعمال مختلف الاستراتيجيات كتخمين المعنى واستعمال العبارات الصيغية. كما يساهم بشكل خاص في المعالجة اللغوية.

يتضح لنا مما سبق قوله أن الجانب العصبي يلعب دورا أساسيا في تمكين المتعلم من إتقان اللغة المتعلمة عندما تعلم في فترات تكون فيها الخلايا العصبية مرنة تيسر عملية التوطين للوظائف اللغوية المختلفة. غير أن الفترة الحرجة قد تظهر وظيفتها بشكل أساسي عندما يتعلم الفرد لغة أجنبية تختلف أصواتها بشكل كبير عن أصوات اللغة التي اكتسبها الطفل. أما بخصوص الواقع اللغوي الجزائري نجد أن أصوات العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية وليست أجنبية تشترك مع القبائلية والعامية العربية في الكثير منها. إلى جانب تعرض المتعلمين للغة الفصحى عن طريق برامج إذاعية وتلفزيونية وعن طريق الاحتكاك اليومي بالمتعلمين خلال فترة اكتسابهم للغة الأولى. (دوجلاس براون 1994 ص 117).

2ـ الاعتبارات النفس حركية: ويقصد بها كل ما له علاقة بالتآزر الحسي الحركي لأجهزة النطق من خلال نشاط مختلف عضلاتها لتنفيذ عملية النطق والكلام. فعند تعلم لغة ثانية يكون عموما في عمر ست سنوات أي في مرحلة عمرية يكون فيها جهاز النطق قد تدرب على الحركات التي تستلزمها اللغة الأولى لشكل عفوي وآلي دون جهد ولا وعي. بينما عندما يتعلم لغة ثانية فالمتعلم يجهد نفسه ليكيِّف حركات جهازه النطقي ويدرب عضلاتها ليحدث تآزرا بينها وبين ما يسمعه لينطق ويتكلم وفق أصوات وتراكيب وكلمات هذه اللغة المتعلمة. وهنا يجد المتعلم نفسه مطالبا بتوظيف خبراته ومهاراته اللغوية السابقة في تنفيذ وتعلم الخبرات اللغوية الجديدة، وهو ما قد يجعله يقع في أخطاء وصعوبات في تنفيذ عمليات التآزر الحسي الحركي بالكيفية المطلوبة لتعلم اللغة الجديدة.

أي أن هناك علاقة بين الجانب العصبي الفيزيولوجي والجانب الحسي الحركي في عملية التعلم باعتبار هذه الأخيرة عملية تدريبية لتنمية مهارات حركية معقدة لعمليات اتصالية. وهو ما يفسر مثلا ظهور اللكنة أو الغنة لدى متعلمي اللغة الثانية. (دوجلاس براون 1994 ص 118).

وهنا يستوقفنا أهمية هذا الجانب من خلال الكيفية التي يمر عليها الطفل في النطق والكلام، حيث نجد أن مستوى نمو عضلات أجهزة نطقه في مرحلة الميلاد تؤهله للتحكم في إطلاق صراخ عشوائي وآلي، ثم بالتكرار الدوري للبكاء والصراخ ترقى عضلات أجهزة النطق إلى مستوى التحكم شيئا فشيئا في إخراج بعض الأصوات لتظهر على شكل مناغاة عشوائية ثم مناغاة تجريبية أي يبدأ الطفل في ترديد أصوات بشكل إرادي من مجموعة معينة من التي يسمعها، وبعدها تزداد العضلات نضجا وتزداد درجة التآزر الحسي الحركي تطورا يصل الطفل إلى نطق مقطع صوتي، ثم مقطعين صوتيين مضاعفين في عام، ثم الكلمة وبعدها الكلمة الجملة في عام ونصف وهكذا دواليك إلى أن يصل إلى الكلام بشكل سليم وفق لغة المجتمع المحيط به في سن خمس سنوات. مع تسجيل ظواهر لغوية متميزة للطفل كقلب الأصوات مثل [**كالراء**] ينطقه [**لاما**] و [**السين**] ينطقه [**ثاء**] و[**الكاف**] يقلبه [**ألفا**] والحذف لبعض الأصوات في الكلمة مثل قوله[**ما**] للتعبير عن [الماء] وغيرها، بسبب عدم نضج عضلات جهاز النطق وبالتالي صعوبة إحداث التآزر الحسي الحركي الضروريين للنطق والكلام السليمين. وهنا تتضح لنا أهمية المرونة العصبي العضلية (كما بينا ذلك في الفرق بين آليتي الاكتساب والتعلم ومفهوم المرحلة الحرجة) في تعلم اللغة الثانية سواء من قبل الأطفال في سن ست سنوات فما فوق أو من قبل الكبار.

3ـ الاعتبارات المعرفية: وهو البعد الذي من خلاله يتحدد كيف تؤثر معارف الفرد في تعلمه اللغة الثانية. إذ يتساءل دوجلاس براون(1994 ص 68) في هذا الإطار إن كانت القدرات المعرفية للمتعلم تيسر تعلمه للغة الثانية أم أنها تثبطه في ذلك؟ فيقول دوجلاس براون أن تعلم اللغة الثانية يحدث في مرحلة التفكير الشكلي حيث بداية التجريد للمفاهيم و بعد مرحلة الخبرات المحسوسة والإدراك المباشر للأشياء حسب تقسيم جون بياجي

لمراحل النمو العقلي للطفل(دوجلاس براون 1994ص68). أي أن المرحلة الحرجة لتعلم اللغة الثانية وفق هذا الطرح تقع معرفيا بين المرحلتين(الحسية الحركية والمرحلة الشكلية).

غير أن ما لاحظه (أوزوبيل Ausubel 1964) في تعلم الكبار والصغار، بيَّن عكس ذلك حيث أن: " الكبار يستفيدون كثيرا من الشروح النحوية ومن التفكير الاستنباطي وهو ما لا يلفت انتباه الصغار ولا يتجاوب معهم أصلا. وفي نفس الوقت يحسن هؤلاء (الأطفال) تعلم اللغة الثانية دون الاستفادة من التفكير الإجرائي الشكلي ودون إعاقة من هذه العملية، بينما يجد الكبار صعوبة في تعلم اللغة الثانية بالرغم من أنهم يملكون قدرات معرفية عالية" أي بالرغم من ملكيتهم لرصيد معرفي ثري حول الكثير من الأشياء والمفاهيم. كما أن الأطفال يكتسبون اللغة في مرحلة ليسوا في مستوى الوعي الذي يجعلهم يدركون بأنهم يكتسبون لغة ما وليست لهم القيم والاتجاهات الاجتماعية حول تلك اللغة، عكس عملية التعلم للغة الثانية التي يكون فيها المتعلم في وعي تام وله مواقف واتجاهات نحو تلك اللغة التي يتعلمونها وبالتالي لا يمكن تجاهل تأثيراتها في عملية التعلم لتلك اللغة نفسها هذا من جهة.

ومن جهة أخرى نجد أن بياجيه يقول بأن:" المعرفة تنظيم داخلي تقدمي في إطار تدريجي" أي أنها عملية بنائية. حيث يبدأ نمو المفاهيم من حالة الشك وعدم اليقين أو عدم التوازن إلى حالة التوازن. وأن فترات عدم التوازن هي سمة النمو المعرفي حتى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة حين تثبت المعالجة الشكلية ويتوصل إلى التوازن". لذلك تعتبر حالة عدم التوازن مصدرا لشحن الدافعية لتعلم اللغة، باعتبارها تتفاعل مع المعرفة لانجاز التوازن الضروري لسن النضج. (دوجلاس براون 1997 بتصرف ص69).

4 ـ الاعتبارات الوجدانية: لا يمكن تناول موضوع اللغة لدى الإنسان دون النظر إلى جانبه الوجداني الذي يشكل بعدا مهما يجب مراعاته سواء في اكتساب اللغة الأولى أو في تعلم اللغة الثانية. فهذا الجانب يتضمن العناصر الآتية:

ـ الأنا اللغوية التي صاغها ألكسندر جيورا(Guiora 1972) ليفسر بها نمو الذات لدى الشخص مرتبطة باللغة التي يتكلمها. حيث يبين أن ذات الإنسان تتشكل وتنمو منذ الصغر من خلال عملية الاتصال باللغة الأولى التي يكتسبها. حيث أن هذه اللغة تشكل دورا أساسيا في تحقيق عملية التوازن النفس والمعرفي. وبما أن أنا الطفل متحركة

ونامية فلا تشكل بالنسبة إليه اللغة الثانية عند تعلمها أي تهديد مادي أو إعاقة لنمو الأنا نتيجة لعدم إدراكه للعناصر الثقافية والاجتماعية. وبالتالي فهو قد يتصرف بعفوية من خلال المحاولة والخطأ لتعلم لغة جديدة والتكلم بها والخطأ بالنسبة إليهم لا يعنيهم أصلا ولا يخيفهم باعتبارهم أقل وعيا بأشكال اللغة. بينما تشكل بالنسبة للراشد عائقا وتهديدا بحكم أناه الخاصة التي تشكلت بمرور الزمن نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية والمعرفية والفيزيقية والثقافية والاجتماعية باللغة الأولى والتي تجعل من أناه اللغوية آلية دفاعية ووقائية لكل جديد ودخيل، هذا من جهة. ومن جهة أخرى نتيجة لإدراكه ووعيه للأبعاد الثقافية والاجتماعية اللغة الجديدة والاختراق الذي قد تحدثه باللغة الأولى. (دوجلاس براون 1994 ص72).

معنى هذا أن التحول إلى ذات جديدة ليس بالأمر الهين بالقدر الذي يتطلب جهدا كبيرا حيث أن الطفل أحادي اللغة في سن الثامنة والتاسعة قبل المراهقة يبدأ في إقامة نوع من الموانع والحواجز، والتي تتطلب منهم اجتيازها في محاولتهم تعلم لغة ثانية. غير أن المتعلم في المجتمع الجزائري يصعب علينا تصنيفه بأنه أحادي اللغة بشكل خالص ومطلق باعتبار تعرضه لوسائل الإعلام المختلفة التي تجعله يكتسب أصوات ومفردات و صيغ لغوية بأكثر من لغة. لذا ففي الحالة الثانية التي نسلم فيها بأنه ثنائي اللغة فالشعور بالتهديد ووجود مقاومة للذات الخاصة قد لا يتوفر فيهم. لذلك يمكن أن نضيف إلى هذا البعد أهمية اتجاهات المتعلم نحو لغة ما في عملية تعلمها. غير ان هذا الجانب قد ينطق على الكبار أكثر منه على الصغار بشكل نسبي.

5ـ الاعتبارات اللغوية: تتمثل في مختلف العمليات اللغوية التي تتدخل في تعلم اللغة الأولى أو الثانية والتي تتجسد في الوضعيات اللغوية الختلفة. أولها في حالة اكتساب الأطفال للغتين في وقت واحد(حالة الثنائية اللغوية)، اتضح حسب دوجلاس براون 1994 أنهم يستعملون نفس الاستراتيجيات، لذلك ينجحون لقدرتهم على التمييز بين السياقين المنفصلين للغتين، فلا تواجههم مشكلة التداخل اللغوي. (المرجع السابق ص73)

وفي الحالة الثانية عندما يكون تعلم اللغة الثانية في وقت مختلف عن اكتساب اللغة الأولى حيث أن تحديد بدايته أمر صعب جدا في مرحلة الطفولة. باعتبار أن الأطفال عموما قد يشرعون في تعلم اللغة الثانية أثناء اكتسابهم للغة الأولى في سن الثالثة أو

الرابعة كالطفل الذي يدخل إلى الروضة أو يتعرض يوميا لبرامج التلفزيون و الإعلام الآلي والمذياع وغيرها التي تنطبق على الواقع الجزائري مثلا. حيث يؤكد الكثير من الباحثين لا سيما رافن Raven 1968و ميلانMilon 1974 و هانسن بيديHansen-Bede 1975 أن العمليات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية عند الأطفال هي نفسها عند اكتساب اللغة الأولى بل وجدوا أنهم يتمتعون بنفس الملامح اللغوية في كلتا اللغتين حيث بعد دراستهم لـــ 500 خطأ لغوي عند أطفال ناطقين بالاسبانية يتعلمون الأنجليزية وجدوا أنها تدل على خصائص نمو طبيعية أي أخطاء تطورية وليست لها علاقة بالتداخل من اللغة الأولى(المرجع السابق ص 75).

والحالة الثالثة هي العمليات اللغوية عند الكبار عند تعلمهم للغة الثانية حيث أصبح تحديدها يعتبر أمرا صعبا للغاية، مع العلم أن الدراسات في هذا الجانب قليلة جدا. لذا ما يمكن إقراره هو أن الكبار عندما يتعلمون اللغة الثانية بطريقة نظامية فإنهم يصوغون قواعد لغوية بناء على ما يملكونه من معارف سواء من اللغة الأولى أو اللغة الثانية نفسها. وهو ما يجعل الأخطاء التي يرتكبونها ليست بالضرورة ترجع إلى اللغة الأولى بقدر ما تعود إلى عوامل أخرى عقلية كدرجة الذكاء والانتباه والإدراك أو طريقة تدريس المعلم والمنهاج الراسي وغيره حسب تشومسكي. مع العلم أن بعض الباحثين وجدوا أنماطا من الأخطاء تشابه إلى حد كبير تلك التي يقع فيها الأطفال. وقد يعود ذلك إلى الإدراك الإبداعي للغة الثانية. أما اللغة الأولى فيستعملها الكبار لسد العجز والفقر البين في اللغة الثانية و هو ما يجعلها عامل ميسر في التعلم.

وعلى هذا الأساس أصبح من الضروري إبراز العمليات المعرفية التي يعتمدها المتعلمون في تعلمهم للغة الثانية لفهم الكيفية التي يتصرف بها كل واحد أمام مشكلات التعلم.

ـــ تعلم اللغة الثانية والنشاطات العقلية المعرفية للمتعلم:

عندما يواجه الإنسان في حياته مشكلة ما فإنه بالضرورة سيتصرف بكيفية ما لمواجهتها وإيجاد الحلول لها وهذه الكيفية تعبر عن ميزة خاصة ينفرد بها الفرد الذي أنجزها عن غيره ولا تشابه كيفية أخرى حتى ولو كانت المشكلة نفسها أو مشابهة لها. لذلك يقر علماء النفس بوجود فروق جوهرية بين الأفراد في كيفية تعلم أي شيء سواء

كان لغة أو علوم مختلفة، و فروقا في تنظيم المعارف وتصنيفها، وفروقا في كيفية معالجة المشكلات والقضايا التي تواجه كل واحد. والأمر نفسه ينطبق عند تعامل المتعلمين مع لغة جديدة داخل المدرسة، فبالضرورة لا يستند فيها جميع الأفراد إلى نفس الأساليب والأنماط وكذا الاستراتيجيات المعرفية. بل كل يعتمد على أنماط أو أساليب أو إستراتيجيات فريدة من نوعها وهو ما يجعل كل منهم يختلف عن الآخر في مستوى التعلم والأداء للغة، و في درجة الصعوبة التي تواجه كل واحد منهم. و في نفس الوقت الاختلاف في نسب الأخطاء التي يقعون فيها أثناء التعلم.

فأنماط التعلم والأساليب والاستراتيجيات المعرفية كلها تعبر عن عمليات ونشاطات عقلية ذاتية تميز الأفراد عن بعضهم البعض حيث تجعل كل واحد يعالج معارفه ومعلوماته وينظمها بكيفية خاصة، تجعل إنتاجه اللغوي من حيث الأسلوب ونوعية المفردات والجمل التي يستعملها ومدى تطابقها مع قواعد اللغة المتعلمة تخضع كلها لذلك. وهو الموضوع الذي لقي اهتماما خاصا في الدراسات اللغوية الحديثة وخاصة المقاربات المعرفية التي تنظر إلى الخطأ حسب ماير(Mayer) وشيبرس(Schepers) و لوفلر(Loffler)1994/ص6 بأنه " بمثابة نوافذ تمكننا من ملاحظة عمليات التعلم للمتعلم". كما أن التيارات التعليمية المعاصرة التي تضع المتعلم في مركز اهتماماتها "لا تكتفي بالتحليل اللغوي، بل بدأت تأخذ بعين الاعتبار العمليات التي تحدث داخل أذهان المتعلمين والتي يلاحظ انتقالها من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية التطبيقية"(Erika Cabassut 2003 ص 18). والتي يسميها ديدرييخ(2001/55Diederichs) "بالتحليل المعرفي للأخطاء" و يقصد به " التحليل الذي يحاول أن يأخذ بعين الاعتبار عمليات المعالجة للمعلومات في العلبة السوداء أو في دماغ المتعلم" وهو الشيء الجديد الذي يميز دراستنا عن الدراسات السابقة في نظرتنا ومعالجتنا للأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

استراتيجيات تعلم اللغة الثانية:

لقد أصبح الاهتمام في الدراسات الحديثة في ميدان التعلم منصبا على ما يحدث فعلا داخل القسم من جهة وما يحدث عند المتعلم(في دماغه) من جهة أخرى. لذلك ظهرت تيارات علمية بعضها انصب اهتمامها أكثر حول ما هي خصائص المتعلم الجيد و خصائص المتعلم الضعيف؟ و ما هي الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم؟ ما هي

المتغيرات التي تتدخل في تعلم اللغة الثانية ؟ و كيف يمكن للمتعلم أن يكون أكثر اعتمادا على نفسه في عملية التعلم؟ وبعضها الآخر اهتم بأثر المظاهر الأخرى مثل العمر الاستعدادات والدافعية وأثر أسلوب التعلم والعوامل الشخصية في تعلم اللغة الثانية، هذا ومن جهة. ومن جهة أخرى هناك تيارات ركزت أكثر على تحليل الأخطاء واللغة الوسيطة.

ونحن في دراستنا هذه سنأخذ بجانب من التيار الأول الذي يبحث في دور المتعلم واستراتيجياته في تعلم اللغة الثانية والتيار الأخير الذي يبحث في تحليل الأخطاء اللغوية، من أجل الوقوف على مختلف المتغيرات التي تربط العلاقة بين اللغة الأولى ولغة التعليم والمواد الدراسية الأخرى. وبالتالي معرفة لماذا بعض التلاميذ يتعلمون بشكل جيد اللغة الثانية وآخرون يتعلمونها بشكل ضعيف ويجدون صعوبات كبيرة في ذلك.

استراتيجيات التعلم: نتيجة لأبحاث كل من (ستيرن Stern وريبان Rubin) في الثمانينات1980 حول ملمح المتعلم الجيد للغة الثانية و(أبراهامABaham و فان Vann 1987) حول استراتيجيات المتعلمين الجيدين والمتعلمين غير الفعالين ودراسات كل من (اوملي O'Mlley و شاموت Chamot في التسعينات 1990) حول البعد المعرفي لاستراتيجيات التعلم والنموذج النظري لتصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، توصلوا إلى تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية إلى ثلاث أنماط كبرى وهي كالآتي : المعرفية الماورائية ، معرفية و اجتماعية عاطفية. و جوهر هذه الاستراتيجيات أنها تحدد طرق مواجهة المشكلات التعلمية من قبل المتعلمين. لذلك في البداية يجب التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال، فالأولى ترتبط بالمدخلات اللغوية من حيث معالجتها وتخزينها واسترجاعها بينما الثانية ترتبط بالمخرجات يعني كيف نعبر عن موقف في اللغة وكيف نتصرف اتجاه ما نعرف.(دوجلاس براون بتصرف 1994 ص120).

و من استراتيجيات التعلم ما يأتي:

I ــ **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Les stratégies métacognitives:** يقصد بـــ Meta كل ما يتجاوز أو يشمل. ترتكز هذه الاستراتيجيات على التفكير في عمليات التعلم،فهم شروط تيسيره وتخطيط نشاطاته لانجاز تعلمات مع التقويم والتصحيح الذاتي.

وتعتبر الإستراتيجية المعرفية أحد العمليات التي تميز التلاميذ ذوي الصعوبات عن الذين ليست لديهم صعوبات في التعلم "Paul Cyr 1998 ص 42. يعني أن التلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات التعلم يستملون هذه الإستراتيجية أكثر من غيرهم وقلما نجدها لدى الذي يعانون من الصعوبات.

كما قد لوحظ أن التلاميذ الذين أظهروا تقدمهم في تعلم اللغة الثانية يستعملون الاستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من التلاميذ المبتدئين"(Tarah 1992 P58).

عناصر الإستراتيجية ما وراء المعرفية: تشتمل هذه الإستراتيجية على العمليات العقلية الآتية:

1ـــ المبادرة والتخطيط L'anticipation ou la planification: وتتضمن هذه الخطوة:

ـــ تحديد أهداف قريبة أو بعيدة المدى.

ـــ دراسة نقطة أو موضوع لغوي بمبادرة شخصية لم يدرس بعد في القسم.

ـــ التنبؤ بالعناصر اللغوية الضرورية لإتمام مهمة تعليمية أو اتصالية.

تستعمل هذه الاستراتيجيات في إحدى الوضعيتين:

أـــ عندما نساعد المتعلم على أن يعي بنفسه منطق النشاطات التعليمية المقترحة عليه (عندما يفهم لماذا يقوم بنشاط تعلمي لغوي ما؟).

ب ـــ وعندما نطلب من المتعلم توقع المحتوى في التبادلات اللغوية الشفوية في حالة التمثيليات والحوارات.

أو توقع المحتوى انطلاقا من عنوان لمقال أو غيره .(المرجع السابق ص 42).

2 ـــ الانتباه L'attention: ويقصد به الانتباه إلى كل التعبيرات اللغوية التي يمكن أن تساهم في التعلم عن طريق:

ـــ الإبقاء على التركيز نحو تعبيرات لغوية خلال تنفيذ مهمة تعليمية.(متابعة أداء الأفراد للغة عند الحديث والتعبير مع صرف النظر عن المثيرات الهامشية).

وفي هذا الصدد نجد كل من(O.Malley و Chamot 1990) وضعا تمييزا بين نوعين من الانتباه، اللذين صنفاهما بأنهما موجهان أو انتقائيان:

ـــ **النوع الأول يسمى التركيز(Concentration):** ذلك أن المتعلم يقر من البداية بالانتباه إلى المهمة التعليمية بشكل عام ويتجاهل كل ما يشغله عنها من عوامل مشتتة.

ـ والنوع الثاني يسمى الانتباه الانتقائي (L'attention selective): ويقصد به التركيز على عناصر خاصة ومتميزة من المهمة اللغوية. والمعلم يجسد هذا النوع من الانتباه عندما يطلب من المتعلمين تسجيل بعض النقاط من الدرس مثل: الوقت، الثمن أو أرقام الهاتف لحوار ما، تسجيل أفعال، صفات أو أسماء لنص ما.

ــ و عندما يطلب المعلم منهم الاستماع ويطرح عليهم أسئلة محددة حول نص أو يترك فراغات في فقرات معينة. ففي هذه الحالات فإنه يعمل على توجيه انتباههم إلى تفصيلات، قضايا ونقاط محددة ذات أهمية في تعلم اللغة الثانية.

وهذه الإجراءات مهمة جدا خاصة في بداية التعلم عندما يبدو كل شئ جديد بالنسبة للمتعلم، وعليه فإن ضعف الانتباه يولد تأخرا أو تباطؤا في عملية التعلم.

3 ــ التسيير الذاتي أو(الإدارة الذاتية)(L'auto gestion): ويقصد به أن يكون المتعلم قد فهم شروط عملية التعلم وكيفية البحث عن توفيرها.

وتفترض هذه الإستراتيجية أن المتعلم يدرك بأنه يمكن أن يتعلم بنفسه، وله قناعات واستعدادات اتجاه مهاراته للدور الذي يجب أن يلعبه ومسؤوليته في ذلك. بتعبير آخر أن يكون لدى المتعلم حدا أدنى من الاستقلالية والتجند وبذل الجهد من أجل التعلم الجيد بنفسه.

كما يفترض أيضا التسيير الذاتي أن المتعلم يتحين دائما فرص استعمال اللغة من خلال تعريض نفسه لوضعيات التواصل والتوظيف للَغة المتعلمة (ل2) في مواقف الحياة التي يعيشها. ويمكن القول أيضا أن هذه الإستراتيجية تجعل المتعلم يسير وقته ونشاطاته من أجل التعلم بقدر أكبر. ومن السلوكات الدالة على استعمال المتعلم لهذه الإستراتيجية:

أــ اعتراف وتقدير معلم اللغة الثانية للمتعلم الذي يقوم بمجهود خارج المدرسة. كأن يخصص وقتا لدراسة ومراجعة الدروس بشكل منتظم.

ب ــ متبعة المتعلم لبرامج معينة في التلفزيون لموضوع مهم من أجل تحسين مستوى فهمه واستعماله للغة المتعلمة (ل2).ومن السلوكات المعبرة عن ذلك تسجيل المتعلم للحصة و إعادة سماعها أو مشاهدتها .وهو مؤشر عن وعي المتعلم بأهمية مثل هذه النشاطات في تعلم اللغة الثانية (Paul Cyr 1998 ص 45).

4 ــ التعديل الذاتي(L'auto regulation): وهي تعني أن يقوم المتعلم بمراقبة وتصحيح أداءه وأخطائه خلال عملية التعلم أو أثناء فعل اتصالي. وله عدة أشكال:

ــ مراقبته وفهمه للغة الشفوية أو المكتوبة.

ــ مراقبة إنتاجه وتعبيره في موقف اتصالي شفوي أو مكتوب.

ــ مراقبة خطته التعبيرية.

ــ مراقبة أسلوب تعلمه أو إستراتيجيته.

وتظهر هذه الإستراتيجية أكثر لدى أحسن المتعلمين للغة الثانية.

5 ــ تشخيص المشكلة(L'identification du problem): ويقصد بها أن المتعلم يفهم بشكل جيد وبطريقة حدسية سريعة المطلوب منه في عمل أو تمرين لغوي، ويستطيع تحديد النقطة المركزية(المطلوب بالضبط) في نشاط لغوي. و تظهر هذه الإستراتيجية عند المتعلمين الجيدين بينما عند المتعلمين الضعاف يستلزم الأمر أن نشرح، نوضح ونبسط لهم.

6 ــ التقويم الذاتي (L'autoévaluation): وفيها يقوّم المتعلم مهاراته في إنجاز مهمة لغوية أو فعل اتصالي.

حيث يستطيع تقويم ما يستطيع وما لا يستطيع فعله باللغة الثانية سواء في الفهم أو الإنتاج(العبير)؟

II ــ الإستراتيجيات المعرفية (Les strategies cognitive): وتشمل هذه الاستراتيجية عمليات التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية المدرسة من خلال:

ــ التعامل العقلي الفيزيائي لهذه المادة.

ــ تطبيق تقنيات متميزة من أجل حل مشكلة أو تنفيذ مهمة تعليمية للغة الثانية.

وتعتبر هذه الإستراتيجية أكثر سهولة وأكثر قابلية للملاحظة لأنها في قلب العمل التعلمي ومن استراتيجياتها:

1ــ تطبيق اللغة(Pratiquer la langue): وتتجلى هذه الإستراتيجية في المظاهر والمؤشرات السلوكية الآتية : ــ استغلال الفرص المتاحة للتواصل باللغة الهدف (اللغة الثانية).

ــ تكرار مقاطع لغوية.

ــ التفكير والحديث الذاتي الداخلي باللغة الهدف (ل2).

ــ اختبار أو إعادة استعمال كلمات أو جمل أو قواعد تم استيعابها في القسم في مواقف اتصالية حقيقية أو حية. ويمكن أن تشتمل أيضا على:

ــ الإجابة الصامتة على أسئلة طرحت للغير داخل القسم، أو تكرارها بصوت مرتفع. فقد أكدت دراسات كل من(1979Wesche و1980Ramsg) العلاقة الترابطية بين تكرار أسئلة أو مقاطع لغوية بصوت مرتفع وبين تطور مهارات لغة المتعلمين في الفهم والتعبير الشفوي. ذلك أن التكرار يحتل مكانة أساسية في التصحيح الصوتي وتخزين بعض القوانين والقواعد المعتادة حيث تساهم بشكل فعال في التخزين داخل الذاكرة الطويلة المدى والاسترجاع وكذا الاستعمال في المواقف الاتصالية الطبيعية والحية(Paul 1998Cyr ص 48).

2ــ الحفظ (**Mémorisation**):تتضمن هذه العملية تطبيق عدة تقنيات للتخزين والتذكر كما تتدخل فيها عدة عمليات معرفية معقدة وهي مهمة في تعلم مهارات اللغة الثانية. ومن التقنيات التي يستعملها المعلم: استعمال الصور، استعمال كلمات مفتاحية، و إعداد حقول دلالية.

3ــ تدوين النقاط (**Prendre notes**): ويقصد به أن يقوم المتعلم بتسجيل نقاط إما مفاهيم ــ كلمات جديدة تعبيرات وإما ملفوظات دقيقة ومحددة، تستعمل إما في إنجاز مهمة تعليمية أو تنفيذ فعل اتصالي. مع العلم أن هذه الإستراتيجية تتطور بالتوازي مع الإستراتيجيتين المواليتين.

4 ــ التجميع (**Grouper**): وتتم عن طريق المظاهر السلوكية الآتية: ــ تنظيم وترتيب أو وضع محاور للمادة المتعلمة حسب الخصائص المشتركة من اجل تسهيل تعلمها.

فالمتعلم يمكن له ترتيب المادة حسب أنواعها مثال بالنسبة للغة كأن يرتبها حسب: الأفعال ــ الألفاظ ــ التعبيرات الشعبية ــ حسب المواضيع ــ حسب الوظيفة اللغوية (طلب، اعتذار، قص، أو إخبار...... وغيرها).

5ــ المراجعة (**Réviser**): هذه الإستراتيجية حسب اكسفورد (1990 Oxford) تعني المراجعة الجيدة والمنظمة في الوقت كأن تكون مراجعة ما اكتسبه المتعلم في اليوم نفسه و مراجعة بعد يومين ثم بعد أسبوع ثم بعد شهر وهكذا بشكل منظم. والهدف منها حسب أكسفورد هو الاستيعاب الجيد والتعود على بعض القواعد و المفاهيم اللغوية المقدمة في

الحصص الدراسية و بهدف القدرة على استرجاعها واستعمالها بشكل طبيعي وآلي.(Paul 1998Cyr ص 49).

6 ـــ الاستخلاص أو التوقع (**L'inférence**) : ويقصد به استعمال عناصر لغوية لنص أو ملفوظ من أجل استخلاص واستنتاج معنى عناصر لغوية جديدة أو غير معروفة باستعمال السياق اللغوي أو غير اللغوي من أجل فهم المعنى والدلالة العامة للنص أو الفعل الاتصالي لسد ثغرات ونقائص التحكم في الترميز اللغوي الجديد ويمكن أن يقابله مصطلح التكهن أو التوقع. وحسب كارول وسابان(1959 Caroll et Sapon) في كتابهما "اختبارات الاستعدادات للغة الحديثة " تعتبر هذه الإستراتيجية بأنها مهارة متخصصة في تنمية الاستعداد لتعلم اللغات. وعند بدنر(1962 Badner) يستعمل مصطلح إستراتيجية التسامح للغموض(Tolérance a l'ambiguïté) بدل مصطلح (L'inférence). يعني أن المتعلم بحكم عدم معرفته لبعض المفردات أو المصطلحات وفهمه لبعضها الأخر في نص أو حوار يستخلص المعنى العام بافتراضه أن المصطلح غير المعروف من المحتمل جدا أنه قد يعني شيئا ما في نفس السياق الذي يعرفه.

7 ـــ الاستنباط (**La deduction**): ويمكن أن يقابله التعميم المبالغ، ذلك أن المتعلم عندما يتعلم قاعدة لغوية ما قد يستنتج بأنها قد تنطبق على كل الوضعيات كأن يعرف مثلا: قاعدة جمع [**سيارة = سيارات**] فيعممها على كل ما يطلب منه من جمع لأشياء وأفعال أخرى مثل[**شجرة فيقول شجرات**]،[**حجرة فيقول حجرات**]... وغيرها من امثلة. وهي إستراتيجية لا تنطبق على تعلم لغة ثانية بل تنطبق أيضا عند اكتساب اللغة الأولى.

8 ـــ البحث المرجعي(**Recherche documentaire**): وتعني البحث باستعمال المصادر المرجعية للغة الهدف. وهي التقنية المتبعة عند معلمي اللغة الثانية عند البحث عن معنى الكلمات الجديدة، فيعلمُونهم كيف ومتى يستعملون المنجد؟ مع العلم أن بعض المناجد مزدوجة اللغة تعرض المصلحات أو المفردات المقابلة دون الأخذ بعين الاعتبار لاستعمالاتها وسياقاتها المختلفة لذلك كان من المستحسن تشجيع المتعلم على قراءة الأمثلة التي ترد فيها. وعند الشك يكون الاستعانة بذوي الكفاءة والخبرة للغة الثانية المتعلمة.

9 ــ الترجمة والمقارنة باللغة الأولى: وهي إستراتيجة يوظف فيها المتعلم مهارته اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى من أجل فهم نظام ووظيفة اللغة الثانية أو اللغة الهدف.

10 ــ إعادة ألفاظ أو جمل بصيغة أخرى(التناص)(Paraphrase): عندما يحس الفرد المتكلم أن المستقبل لم يفهم كلامه فيلجأ إلى إعادة استعمال مفردات أو جمل أخرى باللغة الثانية أو يقوم بصياغتها بطريقة مختلفة. أو ما يسمى بالتناص التي تبين لجوء الفرد إلى وضع كلمة او عبارة في تعاقب لغوي موقفي(دوجلاس براون1994 ص 123).

تعتبر إستراتيجية تعلم بشرط أن يظهر المتكلم الإعادة للكلمة أو الصيغة التي لا يعرفها من أجل تعلمها وإلا اعتبرت من استراتيجيات الاتصال.

11 ــ إعداد روابط (Elaborer des liens): ويقصد به القيام بتناظرات أو وضع سياقات للشيء المتعلم الجديد بالشيء الموجود مسبقا لديه في ذاكرته، حيث يقوم المتعلم بإنجاز روابط بين العناصر الجديدة والمعارف المكتسبة. أي أنه يقوم بروابط داخل لغوية **(داخل اللغة الثانية)** بهدف فهم أو إنتاج ملفوظات جديدة. والإعداد للروابط داخل اللغة نفسها يسمح للمتعلم ببناء المعنى عن طريق ايجاد روابط أو افتراضات واضحة بين مفردات نص مكتوب أو ملفوظ وبين معارفه السابقة باللغة الثانية. كأن يسمع أو يقرأ لأول مرة كلمة [**المَطَار**] فيربطها بكلمة أخرى لديه حاضرة على مستوى ذاكرته القصيرة او البعيدة المدى باللغة الثانية كأن تكون [**المطر**] أو [**عطار**] أو **[قنطار]** فينجز المعنى وفق ذلك.

وهذه الإستراتيجية يقول عنها كل من(1987 O'MIley , Coll et Chamot) على انها ملاحظ بشكل متكرر عند الاستماع والقراءة وكذا عند الكتابة لدى المتعلمين للغة الثانية أو الأجنبية(Paul Cyr1998 p 54).

12 ــ التلخيص (Résumer): وهو القيام بتلخيص عقلي أو كتابي لقاعدة أو معلومة مقدمة في نشاط تعليمي لغوي معين. وهي إستراتيجية يمكن أن تكون مدعمة من قبل المعلم عن طريق: تلخيصه للدرس أو تلخيص الأهداف المسطرة للمادة المدرسة في القسم. أو عندما يطلب المعلم من المتعلمين بإعادة صياغة الأهداف أو معنى وظيفة لغوية في نشاط اتصالي أو في تمرين ذات علاقة باللغة.

III ــ الإستراتيجيات الاجتماعية العاطفية(Les stratégies socio affective): تتضمن هذه الاستراتيجيات عملية التفاعل مع الآخرين من أجل تسهيل فهم واستيعاب اللغة

الهدف.حيث أن كل الدراسات تؤكد أهمية البعد العاطفي للمتعلم في تعلم اللغة الثانية وعلى الأهمية الاجتماعية للغة.و تتبلور استراتيجياتها فيما يأتي:

أـ طرح الأسئلة التوضيحية والتفحصية(Les questions de clarification et de verification): وفيها يقوم المتعلم بطلب الإعادة على شكل توضيحات أو شرح أو إعادة الصياغة من قبل المعلم أو متكلم اللغة الثانية. وهي من بين الاستراتيجيات المعتمدة لدى المتعلمين الجَيّدين، باعتبارهم دائما يظهرون رغبتهم في التعمق في مفاهيم وقواعد اللغة التي يتعلمونها. غير أن بعض الأقسام التي تحتوي على عدة قوميات وأجناس أفرادها لاعتبارات ثقافية أو لأسباب لها علاقة بخبرات سيئة عاشوها مع معلميهم في مراحل سابقة قد لا يلجأون إلى مثل هذه الإستراتيجية لأن طرح سؤال على بعض المعلمين قد يعني لدى البعض منهم أو في بعض المجتمعات، أنه لم يشرح جيدا وهذا يؤثر على سمعته وصورته لدى المتعلمين لذلك يشكل السؤال بالنسبة إليه تهديدا لمكانته خاصة إذا كان لا يعرف الاجابة الصحيحة.

ب ــ التعاون: التحرك مع الغير من أجل إتمام مهمة أو حل مشكلة تعلم. فالمقاربة الاتصالية تستلزم النشاطات التعاونية بين متعلمي اللغة الأجنبية أو الثانية من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة (Paul cyrp1998 p56) وهذه العملية ادخلتها المقاربات الاتصالية في تعليم اللغات الأجنبية والثانية. وحسب أوملي وشامو(O'Malley et Chamot 1990)، فالدراسات بينت أن النشاطات التعاوينة توفر أحسن الفرص للتطبيق الوظيفي للغة، حيث تشجع المتعلمين على تكييف اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وتساهم بشكل مقبول في تحسن مردودهم التعليمي (Paul cyrp1998 p56).

ج ــ تسيير العواطف وتقليل التوتر: من خلال التحدث إلى الذات لتخفيف القلق والتوتر الذي قد يصاحب إنجاز نشاط أو مهمة تربوية كالاجابة على سؤال أو طلب التعبير شفويا عن مشهد او موقف داخل القسم أمام الزملاء، أو الخروج لحل تمرين على السبورة ....، و القيام بسلوكات لتدعيم الثقة بالذات والتي قد تتبلور على شكل الجرأة في التعبير وعدم الخوف أواللامبالاة من الوقوع في الأخطاء أو المغامرة بالمشاركة و الاجابة عن أسئلة مهما كان نوعها صحيحة او غير صحيحة وغيرها. Paul cyrp1998 (p57)

ـــ استراتيجيات الاتصال الشفوي وتعلم اللغة الثانية:

تعتبر إستراتيجيات الاتصال الشفوي أحد المجالات التي حَضيَت باهتمام كبير(روبان Ruben 1975 وستيرن Stern 1975) في السنوات الأخيرة من خلال البحث والتمحيص حول تأثيرها في تعلم اللغة الثانية. حيث ركزت الدراسات على ما يفعله المتعلمون خلال حديثهم لتوصيل المعنى باللغة الثانية. فقد استطاع كل من كوهين Cohen و أفيك Aphek 1981 في دراسة لهما على عينة ناطقة بالعبرية أن يلاحظا وجود استراتيجيات اتصال جيدة وأخرى رديئة لدى تلاميذ العينة المدروسة. ومن بين الاستراتيجيات الجيّدة، استراتيجيات تداعي الكلمات واستنباط القواعد بأنفسهم، أي أن التلاميذ ولَّدُوا أشكالا جديدة من اللغة عن طريق الاستنباط، من خلال تعميمات النقل داخل اللغة نفسها. كما اكتشفوا استراتيجيات محايدة تمثلت في صياغة أشكال لغوية عن طريق التخمين وتكوين عبارات أو تراكيب في الذهن قبل النطق بها.(دوجلاس براون 1996 ص 222). هذا من جهة. ومن جهة أخرى اكتشف كل من تشيستر فيلد وتشيستر فيلد Chesterfield et Chesterfild 1985 في دراسة حول استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية لدى أطفال التعليم الابتدائي مكسيكيون وأمريكيون يتعلمون اللغة الأنجليزية كلغة ثانية، بيَّنَا أن الأطفال مبدعون جدا في توصيل رسالة باللغة الثانية. لذلك اكتشفا أن هؤلاء الأطفال يستخدمون اثنى عشرة إستراتيجية لتعلم اللغة الثانية وهي في الأصل استراتيجيات اتصال وهي على النحو الآتي(دوجلاس براون 1994 ص224/222):

1ـــ التكرار: كتقليد كلمة على غرار كلمة أخرى، أو إدراج كلمة او تركيب سبق استخدامه في عبارة أخرى.

2 ـــ الإستظهار: أو الاستدعاء الذي يتم عن طريق حفظ الأغاني والألحان او حفظ تسلسل رقمي معين وغيرها. كان يسأل المعلم التلاميذ عن الأيام التي يذهبون فيها إلى المدرسة فرددها احدهم(الأحد والاثنين والثلاثاء والأربعاء والخميس ...).

3 ـــ العبارات الثابتة: كأن يستهل المتعلم عند كل بداية لحديثه بعبارات معينة غير قابلة للتحليل لكونها وحدات تصدر عنه بشكل آلي وتعطي انطباعا بسيطرتها على اللغة الهدف. مثل استهلال الحديث بعبارة" في الحقيقة، يعني، أعتقد.......و غيرها).

4 ــ لفت الانتباه شفويا: حيث يستعمل المتعلم أي وسيلة للفت الانتباه إليه من اجل بدء الحديث معه. كأن يشرح المعلم فكرة ما حول حادثة معينة فيقول المتعلم لقد حدث لي ذلك في احد الأيام أو حدث لأبي أو احد زملائي أو غيرها من الحالات والسلوكات اللافتة للانتباه.

5ــ الرد الجماعي: وهي من الاستراتيجيات التي تلاحظ لدى المتعلمين في كل المستويات،حيث يقومون بالرد جماعيا على سؤال أو استفسار أو تعليق ما.كأن يسأل المعلم ما اسم الحيوان الموجود في هذه الصورة فيرد المتعلمين بشكل جماعي إنه [**حصان].**

6ــ الحديث مع النفس: وفي هذه الإستراتيجية يقوم المتعلم بالحديث إلى نفسه باللغة الهدف. كنوع من كتدريب واختبار للذات أو نوع من التهيؤ والتحضير للكلام قبل التلفظ به.

كان يجري المتعلم عملية حسابية على أصابعه ويحدث نفسه خمسة زائد ثلاثة تساوي إلى ثمانية (5 + 3 = 8) أو يحدث نفسه حول تركيب جملة تحتوي على فعل [**كتب**]. فيقول مع نفسه مثلا [**كتب المعلم على السبورة**].

7 ــ الإسهاب: أو الاسترسال في الكلام بشكل زائد عن المطلوب بغرض مواصلة الحديث أو مواصلة الحوار.

8 ــ الإجابة المتوقعة: وهو نوع من التخمين الذي يجريه المتعلم بتقديمه إجابة عن سؤال يتوقعه انطلاقا من نص أو عبارة أو شرح يقدمه المعلم. كان يقوم المعلم بالحديث محاولا تقديم توضيح حول سؤال ما كقوله للمتعلمين داخل القسم حاملا بيده بطاقة أو صورة:" عندما تضع الحرفين "تو أو قب..فينطق متعلم من هناك مقاطعا و مكملا كلام المعلم "توقف أو قبل.."

9 ــ المراقبة: وهي إستراتيجية يستعملها المتعلم عندما يكتشف بنفسه أنه اخطأ في الأسلوب أو في النحو أو في الصرف فيصححه تلقائيا.

10 ــ طلب المساعدة: وهي الإستراتيجية التي تجعل المتعلم يلجأ بشكل تلقائي إلى أحد زملائه أو معلمه طالبا منهم يد المساعدة في حل مشكلة أو تركيب جملة أو صياغة فكرة بكيفية صحيحة وفق قواعد اللغة.

11 ـ طلب الإيضاح: ويقصد بها لجوء المتعلم إلى معلمه طالبا منه شروحا دقيقة أو أمثلة او إعادة العبارات والأفكار المقدمة، بغرض تدعيم فهمه لقواعد اللغة الثانية أو أساليب التعبير بها أو غيرها من المعلومات التي توضح له الغموض الموجود لديه.

12 ـ **القيام بدور ما:** وهو عملية ممارسة للغة بشكل تلقائي من خلال استغلال فرص الحوار مع شخص أو أشخاص آخرين باللغة الثانية والقيام بأدوار مسلية أو تقمص أدوار شخصية المعلم. وهو ما نلاحظه مثلا عند تلاميذ المدارس خلال العطل الفصلية والسنوية في ألعباهم داخل ساحات الأحياء وفي المنازل.

وفي دراسة أخرى في نفس الاتجاه أجراها طارون TArone 1981 بين فيها أن المتعلم يستعمل استراتيجيات الاتصال الآتية: (دوجلاس براون 1994 ص224)

1 ـ إستراتيجية إعادة التعبير: و فيها يستعمل المتعلم عدة عمليات معرفية لمواجهة مشكلات استعمال وتعلم اللغة الثانية تتمثل في ما يأتي:

أـ عملية التقريب: كان يستخدم المتعلم كلمة أو مفردة أو تركيب واحد من اللغة الثانية يعرف بأنه غير صحيحة ولكنها في نفس الوقت تحمل دلالة ومعنى قريب مما يريد التعبير عنه.

ب ـ صياغة كلمات جديدة: حيث يستعمل المتعلم كلمة جديدة من إنتاجه الخاص للتعبير عن فكرة معينة.

ج ـ الدوران حول المعنى: وفيها يقوم المتعلم بوصف خصائص شيء أو عناصر حدث ما بدلا من استعمال الكلمات والتراكيب المناسبة لها باللغة الثانية، يستعمل إشارات لوظيفة او اوصاف ذلك الشيء كأن يقول "[ذلك الشيء الذي نستعمله في بيتنا لتقطيع الأشياء في المطبخ] بدل أن يقول[ذلك المقص نستعمله او السكين] وغيرها من الأمثلة.

2 ـ الافتراض: ويشتمل العمليات التالية:

أ ـ الترجمة الحرفية: حيث قد يلجأ المتعلم إلى الترجمة الحرفية لكلمة أو مفردة من لغته الأولى للتعبير عن فكرة أو رسالة ما باللغة الثانية.

ب ـ الانتقال من لغة إلى أخرى: وهي عملية أخرى يلجأ إليها المتعلم بحكم ضعف رصيده اللغوي باللغة الثانية فيستعمل تارة كلمات وصيغ أو تعبير بلغته الثانية وتارة بلغته الأولى لإتمام المعنى للفكرة المراد تبليغها.

ج ــ طلب المساعدة: وفيها يلجأ المتعلم كل مرة إلى التساؤل عن معنى هذا أو تلك وما اسمها و ماذا يقصد بها وغيرها من التساؤلات التي يبديها أثناء التواصل بغرض طلب يد المساعدة ممن حوله مت المتعلمين أو المتفاعلين معه.

د ــ التمثيل الصامت: وهو شكل من أشكال التواصل اللغوي الذي يتم عموما عن طريق الإيماءات والحركات الجسمية للتعبير عن فكرة أو معنى معين عندما يجد المتعلم نفسه يفتقد إلى المفردات أو الكلمات المعبرة باللغة الثانية.

3 ــ التحاشي: وهو إستراتيجية بالغة الأهمية بالنسبة للمتعلمين الذين يعانون من ضعف بَيّن في الحصيلة اللغوية باللغة الثانية. لذلك إستراتيجيتهم المناسبة والضرورية في التواصل باللغة الثانية هي تحاشي الصيغ والكلمات التي يفتقر إليها. وتتضمن هذه الإستراتيجية العمليات الآتية:

أ ــ تحاشي الموضوع: حيث يتحاشى المتعلم الحديث عن فكرة ما او موضوع معين نتيجة افتقاره للألفاظ الدالة عليها باللغة الثانية.

ب ــ ترك ما يريد التعبير عنه: وفيها يتوقف المتعلم عن الكلام بعد البدء فيه مباشرة لعدم استطاعته المواصلة باللغة الثانية التي لا يتحكم فيها كثيرا او يفتقر إلى الرصيد اللغوي الذي يسهل عليه التواصل بسيولة واستمرارية.

نلاحظ أن جل هذه الاستراتيجيات التي توصلت إليها مختلف الدراسات الميدانية تتقارب فيما بينها في الكثير من العمليات والخطوات لا سيما استراتيجيات طلب المساعدة والإيضاح وتقمص الأدوار وغيرها. وهو ما يعني أن المتعلمين مهما كانت لغاتهم الأولى أو جنسياتهم أو بيئاتهم الاجتماعية والثقافية عند تعلمهم لغة ثانية أو لغة جديدة يلجأون إلى نفس الاستراتيجيات التي يعتقدون أنها تساعدهم على التعلم أو تساعدهم على التواصل الجيد. فمثل هذا الأمر يجعلنا نعتقد أن هناك استراتيجيات فطرية إنسانية عالمية في تعلم اللغة الثانية بمثابة قدرات كامنة يولد بها كل الناس. كما يمكننا القول أن مثل هذه الاستراتيجيات لها علاقة بالأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم من حين لآخر، لذا فهي أحد مصادر الأخطاء اللغوية. باعتبار أن المتعلم عندما يتعلم اللغة الثانية في الموقف التعليمي قد يحسن استعمال بعض الاستراتيجيات المعرفية فيوفق في تعلمه، كما قد يسيء استعمال أخرى أو يستعمل استراتيجيات غير مناسبة فيخطئ في

عملية التعلم أو يخطئ في عملية التواصل فيجد صعوبات في التعلم وفي التبليغ لمعنى الفكرة أو الرسالة المراد التعبير عنها للآخرين كإستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى اوإستراتيجية التعميم لقواعد اللغة. لذلك ظهرت دراسات تحاول إيجاد إجابات مقنعة عن الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم الجيد وتلك التي يستعملها المتعلم الردئ. وهي كما يأتي:

ـ استراتيجيات المتعلم الجيد والمتعلم غير الجيد:

كانت أُولَى الدراسات التجريبية حول إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية هي تلك التي قام بها كل من ويش Wesche 1975, 1979 و بيالستوك Bialystok 1978 وبولتزر و كراورتي Politzer et Groarty 1985 و أوملاي وكولO'Malley et Coll 1985a ;1985b. ولم يكن هناك إلا عدد قليل من الباحثين الذين حاولوا إيجاد الفرق بين استراتيجيات المتعلم الجيد والمتعلم الردئ أو الضعيف أو بين هؤلاء الأخيرين أنفسهم، من بينها دراسة أبراهام وفان Abraham et Vann 1987, et Vann et Abraham 1990.(Paul cyr 1996 p65/66).

1 ـ إستراتيجيات المتعلمين الجيدين:

واستنادا إلى عدة دراسات ميدانية مبنية على ملاحظات داخل القسم لمتعلمين راشدين، وعلى مقابلات وحوارات سجل ووش Wesche أن ما يميز المتعلمين الجيدين في تعلمهم للغة الثانية هو استعمالهم لعدة تقنيات من أهمها: أخذ رؤوس أقلام، ترديد بصوت مرتفع لصوت أو كلمة، وضع إرتباطات مع الشيء المعروف والترجمة. و أضاف إلى جانب ذلك:

ـ اتخاذ مبادرات التعرض للغة الثانية خارج القسم عن طريق السماع للراديو و مشاهدة التلفزيون، قراءة الجرائد والمجلات. و فتح نقاشات باللغة الثانية مع مستعمليها في البيت او مع الزملاء أو في الشارع .... بهدف تعلم اللغة الثانية والتحكم فيها.

بينما بيالستوك(Bialystok 1978) يقترح نموذج نظري لاستراتيجيات يعتقد بأنها تساهم في تعلم اللغة الثانية، بحيث يأخذ بعين الاعتبار إستراتيجيات التعلم وإستراتيجيات الاتصال، والمعارف الصريحة و المعارف الضمنية، مع ربطها بالتعلم المنظم داخل القسم والتعلم غير المنظم خارج القسم ويشمل أربع إسترتيجيات مرتبة كما يلي: (Paul cyr 1996 p67)

1 ــ إستراتيجية التوقع و التخمين.

2 ــ التصحيح الذاتي أو (المراجعة الذاتية).

3 ــ التطبيق المنتظم وفق قواعد للغة الثانية في القسم.

4 ــ التطبيق الوظيفي للغة في وضعيات الاتصال الطبيعية.

وبعد تجريبها على على متعلمين لغتهم الأولى أنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية أظهرت نتائجا إيجابية لدى هؤلاء عند استعمالهم لها في غالبية الاختبارات المطبقة عليهم، وبالخصوص استرتيجيات توظيف اللغة في المواقف الاتصالية الطبيعية، أين تحصلوا على أحسن النتائج في كل الاختبارات. وهو ما يفتقده المتعلمين في المدرسة الجزائرية الذين لا يوظفون اللغة المدرسية إلا في المواقف التعلّمية المحدودة داخل القسم اما على هامش الحصص الدراسية أو في فناء المدرسة أو خارجها فلا مجال لاستعمالها أصلا خارج السياقات الدراسية الرسمية، وهو ما قد يعطي تفسيرا لنوعية وعدد الأخطاء والصعوبات اللغوية التي يعانون منها حتى بعد تخرجهم من المرحلة الجامعية.

ومن المؤكد حسب الباحثين السابقين عند المقارنة بين المتعلمين الجيدين وغير الجيّدين، أن الأوائل يستعملون أكبر عدد من الاستراتيجيات في مواجهة وضعيات المشكلة في تعلمهم عكس نظرائهمغير الجَيّدين.

2ــ إستراتيجية المتعلمين غير الجيدين: في دراسة مقارنة أجراها كل من أبراهام Abraham وفان Vann 1990 على مُتعلمَين أحدهام جيد جراردو(33 سنة Gerardo) من الاكواتور والآخر بيدرو من البيرو(20 سنة Pédro)، الأول تعلم اللغة الأنجليزية خلال سبع سنوات بوتيرة ساعتين متتاليتين في الأسبوع في بلده الأصلي والثاني تعلم الأنجليزية بوتيرة ساعة في الأسبوع لمدة خمس سنوات، وتم جمع المعلومات باستعمال الملاحظات ومجموعة من النشاطات اللغوية، وبعد تحليل المعطيات توصل الباحثان إلى أن: جيراردو استعمل خلال 90 دقيقة 148 مرة خمس استراتيجيات معرفية مباشرة مثل: (التوضيح والمراقبة ، المراجعة الذاتية، الحدس، الاستنباط، وتطبيق اللغة). و48 مرة ثلاث إستراتيجيات غير مباشرة أو إتصالية مثل:(طلب التوضيح حول المحتوى، استعمال حيل إنتاج اللغة[يعني... أه. في الحقيقة....... وغيرها]) وبمجموع عام بحساب كل الاستراتيجيات يستعين باستراتيجية واحدة 196 مرة بمعدل 2.2 في الدقيقة.

بينما بيدرو استعمل 65 مرة الاستراتيجيات المعرفية المباشرة 24 مرة الاستراتيجيات المعرفية غير المباشرة أو الاتصالية بمجموع 89 إستعمال خلال 29 دقيقة التي يخصصها لتنفيذ الأعمال البيداغوجية التي كلف بها، يعني 3.1 إستراتيجية في الدقيقة. ولوحظ بأن جيراردو ينجح في تنفيذ المهام الموكلة إليه أحسن من بيدرو رغم أن هذا الأخير يستعمل أكثر عدد من الاستراتيجيات في الدقيقة. واتضح أن هذا الأخير (بيدرو) لم يستعمل ولا استراتيجية واحدة لها علاقة بالاستنباط. كما تبيَّن أن جيراردوGerardo يهتم أكثر من بيدروPedro باستراتيجية التصحيح اللغوي، وأن الأول يمتاز بمرونة عقلية أكثر في اختيار إستراتيجيات التعلم التي تتناسب النشاط التعليمي. (Paul cyr 1996 p75/76).

وفي دراسة أخرى لكل من أبراهام Abraham وفانVann (1990) لاحظا بأن المتعلمين غير الجيدين يستعملون تقريبا نفس الاستراتيجيات ومنها:

ــ طرح أسئلة المراقبة أو التوضيح.

ــ يحاولون توقع معنى الملفوظات.

ــ يطبقون قواعد النحو.

ــ يقومون بتصحيح ذاتي.

ــ ويستعملون بعض الحيل الانتاجية.Astuces de production.

ونلاحظ في نتائج هذه الدراسات انها أجريت على الراشدين من ذوي المستوى التعليمي الثانوي والجامعي أكثر مما اجريت على صغار السن من المستوى الابتدائي. وتتضمن بعض الاستراتيجيات ماوراء المعرفية (كالتصحيح الذاتي مثلا) و التي تتناسب ومستوى النمو العقلي والتعليمي للمتعلمين في مرحلتي المراهقة والرشد، ولا قد لا يرقى إليها المتعلمون الصغار ولا تتناسب ومرحلتهم الدراسية باعتبارهم لم يستوعبوا ولم يتحكموا بعد في كل قواعد اللغة كام هو الأمر بالنسبة للمراهقين والراشدين. بالرغم من ذلك يمكن لنا الاعتماد على مثل هذه النتائج لفهم العمليات المعرفية التي يعتمدها المتعلمون الصغار في مواجهتهم للمشكلات اللغوية الجديدة.

غير أن استعمال المتعلم واختياره لأحد الاستراتيجيات السالفة الذكر يخضع لعدة اعتبارات وعوامل، بعضها ذاتية وشخصية، وأخرى بيوغرافية والبعض الآخر منها عاطفية ذات علاقة باتجاهات ومواقف المتعلمين اتجاه تعلم اللغة الثانية وأخيرا عوامل

موضوعية أو عوامل ذات علاقة بوضعيات وسياق تعلم اللغة الثانية، وهو ما أكدته بعض الدراسات حول العلاقة الممكنة بين اختيار الإستراتيجيات و بعض العوامل مثل سياق التعلم النشاط التعليمي و المستوى المعرفي للمتعلم باللغة الثانية(Paul Cyr1998 p 81) وهو ما سنبينه في ما يأيلي:

ـــ العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة الثانية:

أهم ما يؤثر في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة الثانية حسب الكثير من الدراسات ما يلي:

1ـــ الأساليب المعرفية:

فالأساليب المعرفية تعني طريقة تمثل المتعلمين لبيئتهم الكلية، ذلك أن عملية التمثيل ليست معرفية بحتة بل تشاركها المجالات الوجدانية والفيزيقية، حيث أن الأفراد يظهرون ميولات عامة اتجاه أسلوب أو آخر، لكن السياقات المختلفة تبعث أساليب مختلفة. أي أن الظروف والوضعيات المختلفة قد تفرض استعمال أساليب معرفية تختلف عما تفرضه ظروفا وسياقات أخرى. كما ترتبط هذه الأساليب المعرفية بنمط شخصية الإنسان من حيث الانبساط والانطواء التفاؤل والتشاؤم، وقدراته العقلية من حيث درجة الذكاء والقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج. ذلك أن الذكي يتسم بثنائية المعرفة، حيث يستطيع أن يزاوج بين طرفين في مجال الأسلوب المعرفي. فيستطيع أن ينوع ويزاوج بين عدة أساليب لمواجهة مشكلة واحدة.

وفي هذا الإطار أجريت دراسات لإيجاد العلاقة بين الأساليب المعرفية والنجاح في تعلم اللغة الثانية فتباينت النتائج بين وجود معامل ارتباط ايجابي بين النمط المستقل عن المجال وبين نتائج الاختبارات في الفهم والتعبير الشفويين كما بينه كل الباحثان نيومان Naiman و كول Coll 1978 بينما معامل الارتباط بين فهم المقروء والتعبير الكتابي كانت متعادلة تساوي إلى(صفر0).

وفي دراسات أخرى كذلك لكل من بياليستوك Bialystok و فروهليش Frohlich 1978 لم يجدا أي دلالة ارتباطية بين الاستقلالية في المجال الإدراكي والقدرات اللغوية للمتعلمين، حيث أكدا أن هذا العامل يلعب دورا ثانويا فقط.

وعلى هذا الأساس حدد علماء النفس عدة أساليب معرفية يستعملها متعلم اللغة الثانية. فأوزوبيلOsobel مثلا ذكر بأن هناك اثني عشرة أسلوبا، بينما هلHel 1972 حدد تسعة وعشرون أسلوبا، حيث تكون خريطة الأسلوب المعرفي للمتعلم وهي تحتوي على العوامل الحسية الاتصالية والثقافية والوجدانية والمعرفية. إلا أن ما لفت انتباه الباحثين والدارسين في تعلم اللغة الثانية وسجل بشكل متكرر لدى المتعلمين هو عددا قليلا منها فقط وهي على وجه الخصوص:

1 ـــ أسلوب التعلم المبني على التركيز الجزئي والتركيز الكلي (Le style d'apprentissage):

وهو الأسلوب الذي يعتمده الفرد في مشهد عام وكلي لتحديد جوانب أو أجزاء معينة منه. حيث أن التركيز الجزئي يمكن الفرد من التمييز بين أجزاء الكل ويركز على شيء ما فقط منه، كقراءة قصة في ساحة المدرسة.

ويقابله التركيز الكلي ذلك أن هذا الأخير له تأثيرات ايجابية بحيث يسمح بإدراك وتمثل المشهد كليا.بينما التركيز الجزئي يجعلك تنتبه وتركز على جوانب معينة مع ربطها وعلاقتها بأجزاء أخرى مترابطة بها(دوجلاس براون 1994 ص 113). وتشير بعض الدراسات النفسية إلى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد الأسلوبين بشكل نسبي. حيث يسير الفرد من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء حسب مراحل نموه. مع العلم أن التركيز الجزئي يزداد لدى الفرد كلما نما وتقدم نحو سن الرشد. بمعنى أن انتباه الفرد إلى تفاصيل وجزئيات اللغة يزداد حسب عمره الزمني ونموه العقلي والمعرفي. ويرتبط التركيز الجزئي حسب دوجلاس براون 1994 بأحد العوامل المحددة للذكاء الإنساني كالعامل التحليلي، ولا يرتبط بعاملي الفهم وتركيز الاهتمام.

وتؤكد دراسات أخرى أشار إليها براون 1994 فإن درجة نمو أي من الأسلوبين لدى الفرد يتحكم فيه نمط المجتمع والبيت الذي يعيش فيه ،"فالمجتمعات الريفية والسلطوية التي تتمتع بجو اجتماعي شامل والتي تمارس قواعد صارمة في التربية يسود فيها التركيز الكلي. أما المجتمع الديمقراطي الصناعي المتنافس الذي يطبق أنماطا أكثر تحررا فإنه ينمي أسلوب التركيز الجزئي لدى الأفراد"(دوجلاس براون 1994 بتصرف). لكن مثل هذا الطرح قد لا تصدقه المجتمعات المعاصرة التي انفتحت على بعضها بفضل وسائل الإعلام وتكنولوجية الاتصالات والمواصلات حيث لم تبق الفجوة بين المدينة

والريف كما هو عليه سابقا. لذلك يصعب التسليم بمثل هذا الطرح، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمعات المعاصرة في المدينة كما في الريف وبشكل خاص المجتمع الجزائري، والذي ساهم في تمكين الأفراد من اكتساب واستعمال كلا الأسلوبين معا حسب الوضعيات والظروف وحسب طرائق التدريس التي تعلموا عليها. وبالنسبة لتعلم اللغة الثانية هناك نظريتان تفسران أي الأسلوبين أكثر استعمالا من قبل الفرد.

فالنظرية الأولى تقول أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا وثيقا بتعلم اللغة داخل القسم، أين يسود التحليل والاهتمام بالتفاصيل وكثرة التدريبات وأوجه التركيز الأخرى التي يقتضيها موضوع التعليم وهدفه. واستشهدت أصحاب هذه النظرية بدراسة نعيمان وأل(Naiman et Al 1978) التي أجرياها على طلاب ناطقين بالأنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية في المستويات الثامن والعاشر والثاني عشر من التعليم الأساسي بتورنتو بكندا وبينت أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا ايجابيا بالنجاح اللغوي داخل قاعة الدرس. كما تبين أن المتعلمين الذي يتسمون بالتركيز الجزئي يتفوقون في الدروس الاستنباطية وغيرهم في الدروس الاستقرائية.(دوجلاس براون 1994 ص114). أما النظرية الثانية تؤكد أن التركيز الكلي يؤدي بأصحابه بما لديهم من تعاطف وانتشار اجتماعي وإدراك للآخرين إلى أن ينجحوا في تعلم الجوانب الاتصالية في اللغة الثانية. لكن مثل هذا الطرح ليس له سند علمي قابل للملاحظة والتجريب باعتبارنا لا نستطيع التأكد من استعمال الفرد للأسلوب الكلي دون الجزئي فكل منهما متصل بالآخر. إلا أنه من المؤكد أن أسلوب التركيز الكلي يرتبط بتعلم الاتصال الطبيعي للغة، بينما أسلوب التركيز الجزئي يرتبط بالتعلم داخل قاعات الدرس.

2- التسامح اتجاه الغموض(La tolérance à l'ambiguïté): يمتاز العقل الإنساني بأن له القابلية للتسامح اتجاه أفكار وقضايا تتعارض وتتناقض مع نظام اعتقادات الفرد وبنيته الفكرية بدرجات تتفاوت من شخص إلى آخر.

حيث هناك من له نظام تفكير متفتح يقبل الآراء والأحداث والمواقف المناقضة لآرائهم، كما يوجد آخرون لهم نظام تفكير منغلق لا يتسامح مع أي فكرة أو رأي يناقضه أو فيه لبس وغموض، لذلك يرفضونها.

فهذا الأمر ينطبق على تعلم اللغة الثانية، فعندما يجد المتعلم قدرا كبيرا من المعلومات المختلفة أحيانا و المتناقضة أحيانا أخرى مع ما يعرفه من قبل بلغته الأولى كقواعد النحو والصرف والمفردات وغيرها فإنه قد لا يتسامح معها فيفرض نظام اللغة الأولى الذي اكتسبه ويتحكم فيه وهو ما يوقعه في الأخطاء وبالتالي صعوبة تعلم اللغة الثانية. كما أن الشخص ذو النظام الفكري المتسامح بشكل مبالغ قد يجعل الفرد متذبذبا في قبوله كل ما يقابله دون تصنيف الحقائق اللغوية الضرورية تصنيفا إدماجيا في بنيته المعرفية ويصبح التعلم للقواعد اللغوية على شكل استظهار للمعلومات في مجموعات غير موقفية وخارج السياق الذي تناسبها.(دوجلاس براون 1994 ص 117ــ118 بتصرف).

وعلى هذا يتضح لنا إلى أي مدى يساهم هذا النمط من التفكير في تسهيل أو تصعيب عملية التعلم للغة الثانية.

3- التأملية والاندفاعية(Réflexion/Impulsivité): يقصد به أن الإنسان من طبعه عموما ميالا إلى التأمل في أي قضية أو مشكلة قبل اتخاذ قرار معين، لكن يوجد من الأفراد من يندفع ويغامر ويتخذ قرارات ومواقف دون وزنها والتفكير فيها. فهذين النوعين جعل لكل منهما أسلوب تفكير متميز عن الآخر، حيث يستعمل الأول الأسلوب النسقي الذي يمكنه من مراعاة الكثير من الاعتبارات والأبعاد قبل اتخاذ قرار حل المشكلة التي تواجهه، أما الثاني يستعمل الأسلوب الحدسي الذي من خلاله يتصرف الفرد دون تروي ولا تفكير معمق في المشكلة.(دوجلاس براون 1994 ص 118ــ119 بتصرف). وبناء على ذلك فإن تعلم اللغة الثانية وفق هذين الأسلوبين يجعل المتعلم ذو الأسلوب النسقي(التأملي) أقل وقوعا في الأخطاء من المتعلم(الحدسي)الاندفاعي. ذلك أن الأول يتريث في الحكم على الشيء و يزن إجابته ويفكر فيها قبل تقديمها لأستاذه، بينما الثاني يستخلص ويستنتج بطريقة متسرعة الأحكام والإجابات على الأسئلة التي تطرح عليه من قبل معلمه وهو ما يوقعه في الكثير من الأخطاء.

4 ــ الانبساط والانطوائية(Extraversion/introversion): لقد بين نايمان وكول(Naiman et Coll 1978) أن المتعلم ذو الشخصية الانبساطية يعرض نفسه أكثر لوضعيات الاتصال، ويستغل دائما الفرص المتاحة له لممارسة اللغة الثانية، عكس المتعلم الانطوائي الذي يجنب نفسه التواصل مع الآخرين. كما أشار كل من إهيرمان(Ehrman) و

أكسفورد(Oxford 1989) إلى أن المتعلم الانبساطي أكثر استعمالا لاستراتيجيات الاجتماعية – العاطفية بينما المنطوين منهم يميلون إلى استعمال الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية(Paul Cyr 1998 p87).

وهذه النتائج المهمة التي أجريت حول العلاقة بين نمط شخصية الإنسان واختياره لاستراتيجيات التعلم رغم قلة الدراسات التي أجريت حولها إلا أنها بينت تكاملية شخصية الإنسان و مدى التفاعل الحاصل بين مختلف جوانبها، باعتبار هذا الأخير كلّ متكامل، لا يمكن تجزئته أو عزل سلوكه اللغوي عن أبعاد ومميزات شخصيته من إنطباعات وتصورات وميزاج. وهو ما يفيدنا في وضع تصور علمي وعملي حول تعليمية اللغة الثانية تراعي مبدأ الفروق الفردية والخصوصية الميزاجية أوالشخصية للمتعلمين.

2 ـــ العلاقة بعامل العرق واللغة الأولى: غالبية الدراسات التي أجريت حول تأثير هذين العاملين لم تقدم إجابات نهائية أو قاطعة بقدر ما قدمت مؤشرات عامة يصعب تعميمها بشكل عملي وموضوعي. ومن بينها دراسة ويلينغ (1988Willing)على عينة من 517 مغترب يتعلمون الأنجليزية كلغة ثانية حيث حاول الباحث إيجاد علاقة ارتباطية بين ما يفضله المتعلمون وبين بعض المتغيرات الشخصية. فكانت النتائج لا فتة للانتباه، إذ بيّنت أنه لا توجد أي علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المعبر عنها وبين المتغيرات الشخصية المرتبطة بالعرق أو اللغة الأولى. كما أن نتائجه قدمت على شكل أن الصينينن مثلا يفضلون كذا و سكان أمريكا اللاتينية يميلون إلى استعمال نوع معين وغيرها من الخلاصات العامة. مثل تخلي الآسيويين عن استراتيجيات الحفظ الآلي التي يمتازون بها واستعداد الاسبانيين بشكل إرادي لاختبار استراتيجيات جديدة التي توصل إليها أو مالي(O'Malley) و كول (Coll 1985) أو تلك التي توصل إليها أكسفورد(Oxford) وكروكال(Crookall 1989) في دراستهما حول عينة من سكان جنوب شرق آسيا بالدانمارك ((Paul Cyr 1998 p 89/90)، فكلها لا تؤكد وجود درجة الارتباط بين العرق واللغة الأولى وبين اختيار استراتيجيات معينة من قبل فئة اجتماعية أو لغوية بقدر ما تقدم ملاحظات عامة.

وبناء على ذلك و استنادا إلى نتائج دراسات ذكرت نتائجها سابقا حول أنواع الاستراتيجيات التي يستعملها مختلف المتعلمين لغاتهم الأولى مختلفة و ينتمون إلى بيئات

ثقافية واجتماعية متنوعة، فإنها قد تبين أن هؤلاء يشتركون في استعمال وتوظيف نفس استراتيجيات تعلم اللغة الثانية. وهو ما ينفي بشكل ملحوظ العلاقة بين متغيرات العرق واللغة الأولى وبين اختيار نوع معين من الاستراتيجيات.

3 ــ **العوامل الشخصية** **Facteurs d'ordre personnel**: بالرغم أن غالبية الدراسات حول هذه المتغيرات أجريت على المتعلمين في المستوى الجامعي، أين يعتبر مستوى الوعي والإدراك لقواعد وأبعاد التعلم بالنسبة إليهم أكثر تطورا من المتعلمين في المستويات الابتدائية، إلا أننا يمكن الأخذ بمثل هذه العوامل و القياس عليها في تفسير الكثير من السلوكات الدراسية والمعرفية للمتعلمين في أي مستوى من المستويات التعليمية. لذا من أهم المتغيرات الشخصية أو الخاصة التي سنقتصر عليها في هذا المجال هما متغير درجة الوعي فوق المعرفي والاستعدادات.

أ ــ عامل درجة الوعي ما وراء المعرفي(Degré de conscience Métacognitive):

ويتبلور معنى هذا المتغير في التساؤل الرئيسي التالي:إلى أي مدى يستعمل المعلم الاستراتيجيات التي يتكلم عنها بوعي وفهم جيد لعمليات التعلم المختلفة؟ وتطرح الباحثة **ويدن**(Weden1986) تساؤلا في نفس الاتجاه وتقول هل تحدد فوق المعرفية تنوع الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون لتعلم اللغة الثانية؟

وتجيب مؤكدة في دراسة لها سنة 1987 أن فوق المعرفية تلعب دورا أساسيا في اختيار استراتيجيات التعلم. وتدعمها الباحثة شاموط سنة (1987 Chamot) بنتائج دراسة أخرى على متعلمين بالتعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية غالبيتهم من أمريكا اللاتينية يتعلمون اللغة الأنجليزية كلغة ثانية، فبينت كيف ينوّع المتعلمون من استراتيجيات التعلم مبتدئيهم ومتوسطيهم الذين أثبتوا مستوى عالي من الوعي المعرفي من خلال وصفهم لمختلف الاستراتيجيات التي يستعملونها في تعلم اللغة الثانية.(Paul) cyr 1998 p98.

ب ــ الاستعداد (**L'aptitude**): لقد أقر بيالستوك(1979 Bialystok) في دراسة له أن الاتجاهات ذات العلاقة بالأحكام المسبقة والأحكام القيمية نحو اللغة الثانية وعملية التعلم تحدد بشكل أو بآخر اختيار استراتيجيات تعلم معينة أكثر من الدور الذي قد تلعبه الاستعدادات. وفي المقابل نجد بولتزر(Politzer 1983) يقر عكس ذلك مبينا أن القدرات

الخاصة و الاستعدادات ترتبطان بشكل واضح بالنجاحات المحققة في تعلم اللغات واستعمال الاستراتيجيات. وهو ما حاولت أكسفورد(Oxford 1990) تفسيره من خلال ملاحظاتها للمتعلمين الذين يملكون قدرات خاصة في التصور والإدراك، و يظهرون في نفس الوقت قدرات في وصف استراتيجياتهم بشكل كامل. فبالنسبة إليها مثل هذه القدرات فوق المعرفية التي ترتكز على الملاحظة الدقيقة والتقويم وتطوير الأداء هي كلها مظاهر لسلوك ذكي يعبر عن قدرات عقلية و استعدادات.

بناء على ما سبق نلاحظ أن تنوع استعمال مختلف الاستراتيجيات الأكثر تناسبا له علاقة قوية بالنجاح في تعلم اللغة الثانية. وهذا تأكيدا لأهمية بعض الجوانب الديناميكية للاستعدادات التي تمكن الفرد من تحمل المسؤولية من خلال إعطائه فرص ممارسة بعض الرقابة على الأشياء المتعلمة وتنظيم بعض العوامل المساهمة في التعلم الجيد للغة.

4 ــ العوامل ذات العلاقة يالمتغيرات الموقفية Les facteurs d'ordre situationnel:

وتتمثل هذه المتغيرات في ما يأتي:

أ ــ مستوى قدرات المتعلم: فالكثير من الدراسات بينت العلاقة الموجودة بين مستوى قدرات المتعلمين وبين اختيارهم لاستراتيجيات التعلم. فبولتزر(Politzer 1983) مثلا لاحظ ان المتعلمين ذوي المستوى المتقدم يستعملون الاستراتيجيات الأكثر فعالية ونجاعة. كما أن شاموطِ (Chamot) و كول(Coll 1987) أقرا بأن المتعلمين المبتدئين يستعملون بشكل دائم استراتيجيات التكرار والترجمة والنقل من اللغة الأولى، بينما المتعلمين من المستويين المتوسط والمتقدم يركزون كثيرا على إستراتيجية الاستنباط (L'inférence) مع الاحتفاظ بما يستعمله المبتدئين. ومن جهة أخرى نجد الباحثة اكسفورد (Oxford 1990) تؤكد في دراسة لها أن مستوى قدرات المتعلم لا تضمن بالضرورة استعمال استراتيجيات أكثر مردودية أو أكثر فعالية، بقدر ما تسمح للمتعلم باختيار الإستراتيجيات الأكثر مناسبة للنشاط التعلمي أو للمشكلة اللغوية المطروحة للتعلم.(Paul Cyr 1990 p91).

ب ــ عامل المقاربات البيداغوجية والنشاطات التربوية: وفي هذا الصدد لاحظت الباحثة أوكسفورد ونييكوس(Oxford et nyikos 1989) أن اختيار واستعمال المتعلمين لاستراتيجيات تعلّميَّة معينة تعكس بشكل واضح المقاربات التحليلية والنحوية (approche

analytique et grammaticales) التي تميز تعليم اللغة في المستوى الجامعي. ومن جهته أشار سوتر(Sutter 1987) في دراسة له أن المتعلمين بالرغم من المقاومة التي يبدونها في البداية في اختيار استراتيجيات معينة إلا أنهم فيما بعد يلجأون إلى استعمال وتكييف الاستراتيجيات التي يعتقدون أنها تتوافق مع الطرائق أو المقاربات التربوية المستعملة في برامجهم الدراسية.

ج ــ عامل اللغة الهدف أو اللغة الثانية: بالرغم انه من الصعب إقرار نتيجة جزئية أو نهائية حول مدى موضوعية و منطقية مثل هذا الطرح الذي يقول بوجد علاقة ذات دلالة بين اللغة الثانية المتعلمة واختيار استراتيجيات التعلم، إلا أن بعض الباحثين لا سيما شاموط (Chamot و كول Coll 1987 وبولتزر Politzer 1983) لاحظوا في دراساتهم بأن الذين يتعلومن اللغة الروسية كلغة ثانية يستعملون أكثر عدد من الاستراتيجيات من الذين يتعلمون اللغة الاسبانية كلغة ثانية، هذا من جهة، و تشير دراسة أخرى لبولتزر(Politzer 1983) إلى أن المسجلين لتعلم اللغة الاسبانية يستعملون الاستراتيجيات الجيدة أقل بكثير من الذين سجلوا لتعلم اللغة الفرنسية والألمانية.(Paul Cyr 1998 p92). لكن كما ذكرنا سابقا نلاحظ أن هذه الدراسات لا تستند إلى دلائل علمية وتفسير منطقي موضوعي لمثل هذه الملاحظات، كما تقول الباحثة أوكسفورد(Oxford 1990) في تعليقها على هذه النتائج أين تقول بأن: هذه النتائج قد تعود إلى عوامل أخرى غير اللغة الثانية نفسها كطريقة التدريس ودرجة الانتباه والاهتمام التي قد تتطلبها اللغة الروسية هذا من جهة. ومن جهة أخرى قد يرتبط الأمر بالفكرة المسبقة للمتعلمين حول اللغات المتعلمة، حيث قد يعتبر المتعلمون لغاتهم الأولى انجليزية أن اللغة الروسية لغة صعبة في حين تعتبر الاسبانية بالنسبة إليهم سهلة.

د ــ عامل الأعمال أو النشاطات التربوية: للتعرف على تأثير هذا العامل في اختيار استراتيجيات التعلم، انطلق الباحثون من فرضية تقول:" أنه يمكن لإستراتيجية معينة أن تكون فعالة أو ذات مردودية في سياق تعليمي معين أو عند إنجاز نشاط معين، مثل إستراتيجية الحفظ الآلي أو الببغائي حسب روبن(Rubin1975) يمكن أن تكون مناسبة لنشاط تربوي كفهم المقروء مثلا ولا يكمن أن تصلح لنشاط فهم الكلام الشفوي مثلا.

لذلك لاحظ بيالستوك(Bialystok 1979)أن المتعلمين يختارون الإستراتيجيات حسب النشاط التربوي المقترح عليهم، ويذكر على سبيل المثال لجوء المتعلمين إلى إستراتيجية التصحيح الذاتي على أن لها مردودية وفعالية أكثر في نشاطات تعلم الكتابة منها في نشاطات تعلم التعبير الشفوي أو القراءة.(Paul Cyr 1998 p93).

نلاحظ إذن أن مثل هذه العوامل تفيدنا في فهم كيف تؤثر طرائق التدريس والنشاطات التعليمية لدى المتعلمين في اختيار استراتيجيات معينة أثناء تعلم اللغة الثانية، وهي من العناصر التي تضاف إلى العوامل الشخصية السالفة الذكر التي تمارس تأثيرا واضحا في عمليات التفكير للفرد، ذلك أن المتعلم يمر على خبرات وتجارب حياتية ودراسية لا يمكن عزلها أو فصلها عن نظامه المعرفي، بل تمارس تأثيرها من خلال تشيكل لديه تصورات و مدركات توجه وتحدد نظرته للأشياء كما تؤثر بشكل نسبي في نوعية قراراته ومواقفه. ليضاف إليها عوامل أخرى من جانب نفسي يتمثل في عواطف الفرد واتجاهاته والتي سنتناولها أدناه.

5 ــ العوامل ذات العلاقة بالجانب العاطفي للمتعلمين: فأي متعلم هو إنسان كامل متكامل تتداخل كل جوانب شخصيته النفسية والعقلية والفيزيولوجية والجسمية في كل سلوكياته اللغوية وغير اللغوية. لذا فالجانب العاطفي يعتبر من الجوانب في شخصية الإنسان صعبة التحديد بشكل دقيق، باعتبار الربط بين اختيار استراتيجيات معينة و الدوافع والاستعدادات والاتجاهات من الأمور المعقدة جدا. بالرغم من ذلك حاول الباحثون إيجاد العلاقة بينها، من خلال دراسة العمليتين النفسيتين الآتيتين:

ــ الاتجاهات والدوافع: في دراسات لكل من كاردنير ولومبيرت(Cardner et Lampert 1972) حول أهمية العوامل العاطفية في تعلم اللغة الثانية، بينا أن هناك فرقا كبيرا بين الدافعية الأداتية (motivation instrumentale) لتعلمها(من أجل الحصول على منصب عمل مثلا أو نقطة..) والدافعية الإدماجية (motivation intégrative) التي تدفع المتعلم إلى التعرف على ثقافة معينة من أجل التقدم المعرفي و الاندماج في المجتمع، حيث أن هذه الأخيرة تتفوق على الأولى في نجاح تعلم اللغة الثانية، إلا أن الدراسات اللاحقة لم تؤكد مثل هذه النتائج. لكن ما حاول بعض الباحثين افتراضُه هو مدى وجود علاقة بين اتجاه المتعلم و دافعيته وبين اختياره لاستراتيجيات التعلم؟

فكانت الإجابة بالنسبة لبيالستوك(Bialystok1979) أن الاتجاه نحو اللغة الثانية ونحو التعلم هما العاملان الأكثر تأثيرا في اختيار استراتيجيات التعلم. وهو ما ذهب إليه أيضا ويندن (Wanden 1987) عندما بين أهمية الاتجاهات نحو التعلم، وبين أنه لا يمكن استعمال أي من الاستراتيجيات دون معرفة إدراكات المتعلمين نحو اللغة الهدف ونحو التعلم، وهو تأكيدا لهامشية العلاقة بين الدافعية واختيار الاستراتيجيات. لكن نلاحظ ان الباحثتان أكسفورد و نييكوس(Oxford et Nyikos 1989) تعتبران الدافعية بإمكانها إثارة استعمال بعض الاستراتيجيات، ولكن في بعض الأحيان نجد أن النجاح المحقق في تعلم اللغة الثانية نتيجة استعمال الجيد لبعض الاستراتيجيات يبعث هو الآخر أحسن صورة عن الذات والتي تساهم في تشحين الدافعية ومن خلالها يتحدد اختيار الاستراتيجيات التعلم، في حركة غير مستقرة حيث لا نستطيع معرفة إن كانت الدافعية هي التي تحدد الاستراتيجيات أو العكس هو الصحيح.(Paul cyr 1998 p95) يعني أن العملية متعدية ومتداخلة فيما بينها بشكل متغير في حلقة وفق المخطط الآتي:

اختيار استراتيجيات جيدة يؤدي إلى النجاح، و يولد صورة ايجابية عن الذات، و بدورها تزيد من مستوى الدافعية للتعلم، وبواسطتها يتحدد اختيار الاستراتيجيات وهكذا دواليك في حركة دائرية مغلقة.

وتؤكد الباحثتان أن الدافعية ليست ظاهرة داخلية أو فردية ولا قارة، بل تتأثر بعدة عوامل خارجية، منها ما له علاقة بالمقاربات التربوية، ومنها ما لها علاقة بالإجراءات التقويمية، ومنها ما لها علاقة بالتفاعل مع الزملاء وغيرها من الشروط التي يفرضها المحيط الخارجي والمؤسساتي.

وهو ما يعني أن الدافعية ليست لها علاقة بشكل دقيق وواضح باختيار الاستراتيجيات، بقدر ما توجد علاقة بين هذه الأخيرة (اختيار الاستراتيجيات) وبين اتجاهات الفرد كما بينا سابقا، وكما بينها أيضا كل من كاردنير وماسنتير(Cardner et Macintyre 1993) في دراسة حديثة لهما مؤكدان على تأثير المتغيرات النفسية ذات العلاقة بالقلق والاتجاهات في اختيار استراتيجيات التعلم بشكل بين وواضح.(Paul cyr 1998 p96).

و عندما نحلل هذه العوامل كلها بتنوعها وتداخلها نلاحظ أنها في مجملها لها علاقة وطيدة بتعلم اللغة الثانية أكثر ما لها علاقة باختيار استراتيجيات التعلم وهو ما سنحاول تبيانه لاحقا من خلال تناولنا لأثر مختلف العوامل الشخصية والاجتماعية والتربوية في تعلم اللغة الثانية.

لذلك فأهميتها بالنسبة لموضوع دراستنا تكمن إبراز مدى التداخل الحاصل بين مختلف العوامل والجوانب المرتبطة بشخصية المتعلم، والمواقف التعليمية، وبين طريقة تفكيره وقراراته وسلوكياته الدراسية والتعلمية.

وبالتالي فهي تساعدنا في فهم كل هذه التفاعلات وعلاقتها بالعمليات والنشاطات المعرفية للفرد، و بواسطتها نتمكن من تقديم التفسيرات المنطقية والعلمية لنتائج دراستنا، خاصة في الجوانب المتعلقة بعلاقة الاستراتيجيات المعتمدة من قبل المتعلمين بالمدرسة الجزائرية بتعلمهم للغة الثانية (العربية الفصحى). وهي ترتبط بمختلف نظريات التعلم التي سنتناولها في الفصل الموالي.

الفصل الثالـــــــــث

نظريات التعلم وتفسير الأخطاء اللغوية

ـــ النظرية السلوكية

ـــ النظرية المعرفية لجون بياجي

ـــ النظرية التوليدية التحويلية لـــ تشومسكي

ـــ نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا

ـــ الأخطاء اللغوية

ـــ مقاربات تحليل الأخطاء اللغوية

بعدما تناولنا في الفصول السابقة، أهم المفاهيم والآليات التي تحدد طبيعة اللغة تعلما وفهما وإنتاجا وأهم الاستراتيجيات التي تستعمل من قبل المتعلمين، نستعرض في هذا الفصل بعض النظريات النفسية التي حاولت تفسير علميات الاكتساب والتعلم للغتين الأولى والثانية، لننتقل بعدها إلى مصادر الأخطاء اللغوية ومقاربات تفسيرها.

ـــ نظريات تعلم اللغة:

1ـــ النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من أقدم النظريات التي قدمت قواعد وقوانين للتعلم البشري استنادا إلى تجارب ميدانية على الحيوانات. حيث تعتبر اللغة سلوكا اجتماعيا كلاميا كسائر السلوكات الأخرى. يكتسبه الطفل منذ ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار فيترسخ شيئا فشيئا ليتحول إلى عادة لغوية كسائر العادات السلوكية الأخرى المكتسبة. لذلك يركزون على الاستجابات التي تخضع للملاحظة والعلاقة بين تلك الاستجابات والأحداث المحيطة بها.

و بتعبير آخر ينظرون إلى السلوك اللغوي على أنه انفعال، ناتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، وعند تعزيز هذه الاستجابة تتحول إلى عادة. **مثال عن أحد تجارب سكينر:**" **إذا قال الطفل مثلا (أريد لبنا)** وحصل على ما يريد، فإن هذا العنصر يتعزز ويصبح مثيرا شرطيا.

وهو ما بينه واطسونwatson 1919 حينما قال" أن الكلام ما هو إلا حركة في الرئتين والحنجرة وباقي أعضاء الأجهزة النطقية وخاضع أصلا للقوانين التي تتحكم بالحركة جميعا. حيث يكتسب الانسان اللغة عن طريق الاشراط كأية عادة سلوكية. بل أكثر من ذلك اعتبر التفكير سلوكا لفظيا لا يمكن أن يكون له وجود إلا بعد الكلام.(نجم الدين علي مردان 2005 ص 42). و دعمه في ذلك بلومفيلد Blomfield في كتابه "اللغة عام 1933 " معتبرا اللغة ما هي إلا مجموعة ردود الأفعال المشروطة.وهي مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى ."و المعنى حسبه هو مجموعة من الحوادث العملية أو التطبيقية التي تدخل في علاقة مع الشكل اللساني" (المرجع السابق ص 43).

كما نجد أيضا إدوارد سابيرE.Sapir عام 1939 في الولايات المتحدة الأمريكية ينظر إلى اللغة على أنها ظاهرة اجتماعية يجب دراستها وفق ذلك.(المرجع السابق ص 43).

وأيد هذه النظرة العالم سكينر Skinner في كتابه "السلوك اللغوي"عام 1975 حيث اعتبر اللغة مجموعة ردود فعل واستجابات محددة لمؤثرات خارجية معينة ،يتم ترسيخها عن طريق التعزيز والثواب الذي يقدمه المجتمع.(المرجع السابق).وقد قال سكينر في موضوع العلاقة بين اللغة والفكر " أن ابسط الحلول وأفضلها هو النظر إلى التفكير على أساس أنه سلوك بكل بساطة ،سواء كان لفظا أو غير لفظي ضمنيا،أو ظاهريا ،ولذلك فهو يرى أن الفكر ليس بعملية غامضة مسؤولة عن السلوك، وإنما هو السلوك نفسه بكل تعقيداته وبكل علاقاته المسيطرة وخاصة بالنسبة للإنسان القائم بالسلوك والبيئة التي يعيش فيها"(الحمداني1982ص 189). وعلى هذا الأساس نستخلص أن النظرية السلوكية تستند في تفسيرها لعملية الاكتساب للغة إلى عدة مبادئ وهي كما يأتي:

مبادئ النظرية السلوكية:

1 ــ الترابط والاقتران: يعني أن اللفظ حسب أوزقود Osgod 1953 يكتسب عن طريق عملية الاقتران بين اللفظ وبين المثير الشيئي الدال على اللفظ . يعني أن المثيرات اللفظية عبارة عن أصوات كلامية تقترن بمثيرات شيئية اقترانا منتظما ومتكررا.مثل قولنا للطفل:" **هذا خبز** " **أو هذه قطة** " **أو شيء آخر** بإحضاره أمامه. أو نقول له " **لا تفعل كذا** " بإبعاده من شئ مضر به . ففي كل الحالات هناك عملية اقتران بين اللفظ والشيء أو بين الدال والمدلول (داود عبده 1984) بتصرف.

2 ــ التكــــرار: يعني كلما تكررت مفردات أو كلمات ما أمام الطفل في مختلف المواقف كلما ترسخت في ذهنه واستوعبها.

3 ــ المحاكاة و التقليد: بما أن الطفل يعيش في محيط اجتماعي فإنه يسمع إلى كلمات ومفردات وجمل مختلفة وهو الأمر الذي يدفعه إلى محاولات محاكاة وتقليد لغة وكلام ونطق الكبار في مواقف وسياقات متعددة.

4 ــ الإشراط: يعني اكتساب المفردات يستند أيضا إلى مفهوم الاشراط الكلاسيكي ،فعند منعنا الطفل من القيام بعمل ما بقولنا له" **لا تفعل ذلك** " مع ضربنا لليد، تصبح الضربة مثيرا غير شرطيا لسحب اليد، و كلمة" **لا** " تكون مثيرا شرطيا.

5 ــ **التعزيــز:** فالطفل حينما يطلب شيئا فليكن **خبزا** أو **حليبا** أو شيئا آخر فيستجاب له بتقديمه إياه ،تصبح تلك الاستجابة نوعا من التعزيز للفظ المنطوق. وقد أضاف ثورندايك ثلاث قوانين أخرى للنظرية السلوكية تفسر عملية الاكتساب مثل:

1ــ قانون المحاولة والخطأ : حيث أن الطفل في مراحل حياته الأولى عندما يبدأ في اكتساب اللغة الأولى يستعمل طريقة المحاولة والخطأ مثل عملية المشي بمعنى يستعمل مفردات وصيغ لغوية وبعد تبين خطئها يصححها وهكذا.

2ــ قانون الأثر:الذي ينبني على أهمية تعزيز إجابات المتعلم من خلال مكافأته على الإجابات المتعددة وتصحيح الأخطاء.

3ــ قانون التدريب:أي أنه كلما تدرب ومارس الفرد اللغة وداوم على استعمال وتوظيف المفردات و الجمل كلما اكتسبها.

ــ **تفسيرها تعلم اللغة الثانية:**وفقا لما ذكر سابقا، يؤكد السلوكيون أن عملية تعلم اللغة الثانية تتم بنفس الأسس التي تكتسب بها اللغة الأولى. بل أكثر من ذلك يعتبرون عادات اللغة الأولى تلعب دورا مساعدا لاكتساب عادات اللغة الثانية و هو ما يسمى(بالنقل الايجابي Transfer positive). كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على الفروق بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية(William Little). وقد لخص روبرت لادو Robert Lado, 1957 في كتابه " اللسانيات عبر الثقافات" كيفية تعلم اللغة الثانية في أربع نقاط و **هي** (موسى رشيد حتاملة 2007):

1ــ تقارن قواعد ومستويات اللغة الأولى للمتعلم باللغة الثانية التي يتعلّمها، لمعرفة نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف وهو ما يطلق عليه بـــ"التحليل التقابلي.

2ــ وبناء على الاختلافات التي تبرز بعد هذا التحليل يمكننا لنا أن نتنبّأ بالعناصر اللغويَّة التي قد تسبب الصعوبة، و كذا الأخطاء التي يتعرّض لها المتعلم وهو ما يطلق عليها فرضية التباين التحليلي.

3ــ وبعد ذلك تراعى تلك العناصرٍ في سياقات التعلم و المواد التي تدرس.

4ــ لتحقيق ذلك تستعمل تقنياتٍ مكثفةٍ كالتمارين التي تعتمد على التكرار والإعادة، للتغلّب على التداخلات اللغوية وتأسيس عادات ضرورية جديدة. ومن

هذه التقنيات ما يسمى بالطرق السمعيةــ البصرية في تعليم اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية. و لتطبيق هذه المبادئ ينصح المعلم باتباع المراحل الآتية:

1ــ تكوين عادات كلامية بمثير لغوي والاستجابة التلقائية له.

2 ــ تقوية العادات الكلامية عن طريق التعزيز والتدعيم بشكل متواصل ومستمر.

3 ــ تطوير الأداء الكلامي بالتكرار والممارسة المستمرة للغة وتدعيم العناصر الكلامية مع تتابعها في السياق.

4 ــ وضع المادة التعليمية في شكل متسلسل ضمن خطوات مترابطة ومتتابعة تساعد المتعلم على إبداء الاهتمام واستمرار نشاطه اللغوي دون توقف.

5 ــ إعداد تمارين تتضمن بُنى لغوية تستلزم من المتعلمين ترديدها لأكثر من مرة مع تصحيح الخطأ عند وروده.

ويعني أن تشكيل السلوك اللغوي المرغوب فيه بسهولة من دون عوائق أو صعوبات تامة حسب السلوكيون ينبني على مبدأ التقسيم الجزئي للسلوك المعقد إلى عناصر ولنٌعلّم الفرد عنصرا عنصرا. لأنهم يفترضون أن تعلم اللغة كأي تعلم آخر يأخذ نموذج تشكيل العادة. وهذه الأخيرة عبارة عن استجابات ميكانيكية لمثيرات مكررة أمام الفرد.

ويفسر هذا المبدأ بروك(Brouk 1960)" أن الحقيقة الواضحة حول تعلم اللغة تتعلق ليس بحل مشكلة بل في تشكيل وإنتاج عادات ،وعليه فإن التعلم يأخذ مكانه عندما يكون لدى المتعلم الفرصة للتدريب عن طريق إجابات صحيحة عن أسئلة معينة" يعني أن السلوكيون يؤكدون أهمية الإفادة من المعرفة السابقة في تثبيت التعلم كعامل مهم وأساسي، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يعتقدون أن تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية تتم عن طريق:" محاكاة المتعلمين لما يسمعونه من معلميهم، ثم يطورون عاداتهم في تلك اللغة بالتكرار الروتيني."(مبدأ المحاكاة). و يحاول المتعلمون أيضا حسب السلوكيون دائما الر بط بين ما يعرفونه في لغتهم الأولى بما يرغبون في معرفته باللغة الثانية أو الأجنبية. كأن يضع تقابلات بين رصيده باللغة الأولى و اللغة المتعلمة حتى يتيسر له تعلمها.(مبدأ الاقتران والربط). فعندما يكون هناك تشابه وتطابق بين اللغتين حدث **النقل الايجابي** كما هو

بالنسبة للطفل القبائلي الذي يتعلم بالعربية الفصحى كلمة مثلا[كرسي kursi] يجد مقابلها في القبائلية [أكرسي akursi] فيجد تطابقا بين المفردتين وهو ما يجله يتعلمها بسهولة. أما إذا كان هناك اختلاف بين اللغتين فيحدث ما يسمى بالتداخل أو النقل السلبي كأن يتعلم الطفل الجزائري لغة أمه عامية عربية بمنطقة سطيف مثلا كلمة [طاقة taka] فينطقها [طاقًة taga] بتفخيم القاف ولمدلول كلمة أخرى ليس لها علاقة بمعنى الكلمة الأولى التي يقصد بها[énergie] والثانية في العامية يقصد بها [النافذة fenêtre] وغيرها من الأمثلة.أي أن الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم حسب السلوكيون ناتجة عن استعمال عادات اللغة الأولى.

ــ **انتقادات للنظرية السلوكية:** غير أن هذه النظرية واجهت انتقادات كثيرة سواء في تعلم الجمل أو المفردات، واتهمت بأنها عاجزة عن تفسير عملية اكتساب اللغة ،لأنها تتجاهل حقائق جوهرية في الإنسان وفي جانبه العقلي والمعرفي الذي ترتبط به اللغة ارتباطا وثيقا. ومن بين الانتقادات:

بالنسبة لاكتساب المفردات:

1ــ يؤكد علماء النفس المعرفي أن عملية الفهم أسبق من التعبير، لذلك يتلفظ الطفل بكلمة بعد أن يفهمها دون أن يتلق تدعيما أو تعزيزا. وبالتالي فالتدعيم يحصل بعد التلفظ بالكلمة .

2 ــ بالنسبة لمبدأ المحاكاة: يؤكد الكثير من منتقدي هذه النظرية أن الأطفال عندما يستمعون للكبار يوجد منهم من لا يقدر على محاكاتهم بنفس الكيفية التي نطقوا بها، كأن يقول الكبار:" **تعالى أو أرواح** أو **اذهب** " فيقول الصغار " **أواح و اهب** " يعني نطق كلمات ناقصة الأصوات دون أن يتلقوا التصحيح والتعديل بل كثيرا ما يسايرهم الكبار في نطقهم. كما أن أفراد الأسرة بشكل خاص لا يتدخلون في تصحيح المفردات من الناحية المورفولوجية إلا إذا كان الأمر متعلقا بالمعنى. رغم ذلك يبقى يستعملها الطفل بطريقته الخاصة.

3ــ بالنسبة لمبدأ الاقتران بين الدال والمدلول: يؤكد المنتقدون أن الربط بين الدال والمدلول يتعلق بالأشياء المحسوسة، وإلا لماذا لم يكتسب الطفل الكلمات المجردة مثل:**[ليس،أين، متى]**

4 ــ بالنسبة للتكرار: نعلم إن الطفل يسمع عدة كلمات عدة مرات في مواقف مختلفة مثل: **[الــ، الذي، أو، في.]** دون أن يتعلمها رغم أنها تكررت على سماعه عدة مرات بسبب عدم إدراكه لمعانيها. و الطفل عندما يكرر ما يقوله الكبار لا يعني ذلك بالضرورة تعلمه من خلال التقليد، بل من اجل إظهار الموافقة أو التعبير عن الدهشة(داود عبده المرجع السابق ص 64).

بالنسبة لاكتساب الجمل: فالجملة التي ننطقها هي جملة جديدة لم ينطقها أي أحد من قبل، كما أن الطفل لا يستطيع تعلم جملة صوتية كسلسلة مرتبطة بمدلولات معينة كما هو الحال بالنسبة للمفردات، فهو يستطيع فهم جملة معينة واستعمال جمل جيدة لم يسمعها قط .وهذا بسبب قدرته على التأليف والإبداع .

فالطفل عندما يسمع جملة معينة لا يعيدها بحذافرها بل يعبر عنها بأسلوب ومفردات خاصة به. وأكد **براون(Brown)** في دراسته أيضا عدم وجود علاقة بين عدد المرات التي يسمع فيها الطفل تركيبا معينا وسرعة اكتساب ذلك التركيب. حيث أن العامل المساعد على اكتساب قواعد اللغة ليس التكرار، بل يرتبط بمدى البساطة والتعقيد من الناحية اللغوية. كما أنه لا يوجد أي جدوى في تصحيح جمل الطفل حينما تكون فوق مستواه أو حينما تكون القاعدة اللغوية لديه غير موجودة. وكثيرا ما يدعم الآباء الطفل على أساس صحة المعنى لا على أساس صحة القواعد اللغوية.

و من نقائص هذه النظرية أن مبدأي التقليد والمحاكاة لا يساعدان المتعلم في استعمال اللغة في مختلف مواقف الحياة، ذلك لأن المتعلم يحتاج إلى تشكيل جملٍ عديدةٍ لا متناهية لم يألفها من قبل. إلى جانب ذلك أشار كونرادConrad, 1978 إلى مشكلة أخرى تواجه هذه النظرية حينما تسلم: "بأن العديد من الأخطاء التي ترتكب من قبل متعلمي اللغة الثانية تكون ناتجة عن اللغة الأولى بينما نجد في المقابل أن نفس الأخطاء تقريبا يقع فيها المتعلمون من الأطفال خلال اكتسابهم للغة الأولى.

وإذا كانت هذه النظرية تستعمل المكافآت والحوافز لزيادة الدافعية للتعلم وإن كان مفعولها محدود، فإن الدراسات الحديثة حول الدماغ والأعصاب لا سيما نتائج دراسات كل من ديسيفالي وزملائه Dessivalle and others1991 و كوهنkuhn1993 بينت أن هناك فرقا كبيرا بين "استجابة الدماغ البشري للمكافآت على الأفعال البسيطة واستجابته عليها

لحل المشكلات المعقدة. حيث أن المكافآت قصيرة المدى يمكن ان تثير استجابة مادية وجسمية بسيطة و أما القضايا الصعبة فإن المكافآت المادية لا تنفع بل قد تكون ذات أثر معاكس. يؤكدون علماء الأعصاب أن الدماغ يشتغل بطريقة ذاتية اتجاه المكافآت. وتسمى المكافأت التي يصرفها الدماغ "**بالمهدئات**" تنتج أثرا تشبه أثر المنشطات الطبيعية كالكوكايين أو النيكوتين وغيرها. ويقع جهاز المكافآت وسط الدماغ تحت السرير البصري(hypothalamus) حيث يتوفر على قسم لإنتاج مواد تشعرك بالابتهاج واللذة عند النجاح، ومواد تشعرك بالقلق والتوتر وعدم الرضى أو الحيرة. كما ان الحوافز المادية قد تفيد في الكثير من الأحيان إلا أنها ليس فعالة مع جميع التلاميذ للفروق الفردية في الطباع والأمزجة وردة الفعل اتجاه مثيرات معينة حسب نتائج دراسة قام بها نيل(Neil).

أما تشومسكي يعتبر مفهومي المثير والاستجابة مفهومان أجوفان، فنحن لا نستعمل اللغة استجابة لمثير سلوكي محدد. بينما ما يتم تعلمه بالفعل هو قواعد تحويلية تعطي القدرة للمتحدث على توليد أنواع لا متناهية من الجمل الجديدة ذات الطابع النحوي والتي لم يسبق للمتعلم سماعها من قبل. كما أن نظرية اوزبيل عن التعلم الموقفي في تعلم اللغة الثانية بينت أن النشاط الاستظهاري للغة الذي تعتمده النظرية السلوكية على حساب الاتصال في السياقات الموقفية يمكن أن يخمد عملية التعلم .إلى جانب ذلك فالإشراط المعتمد يؤثر في تعلم اللغة الثانية على المدى القصير أما في المدى الطويل يفشل بسبب الحجم الهائل من المعارف.(دوجلاس براون1994 بتصرف ص 94).

2 ـــ النظرية المعرفية وتفسيرها لاكتساب وتعلم اللغة:

تنطلق هذه النظرية من الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي ، حيث أشارت دراسات كل من جون بياجي وبلوم ودان سلوبين أن النموذج الكلي " **ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية ، فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة** " (دوجلاس براون 1984 ص42).

كما أشار "جلتمان" و"وانر" إلى أن الأطفال يبدو أنهم يتعلمون اللغة وهم مزودون بقدرات إدراكية تفسيرية تساعدهم على تصنيف العالم" (المرجع السابق ص42).

ومن جهة أخرى أشار أيضا بلومBloom 1976 ص37 إلى أن "تفسير النمو اللغوي يعتمد على تفسير الأسس المعرفية للغة، أي أن ما يعرفه الأطفال سوف يحدد ما يتعلمونه عن شفرة الكلام والفهم". (المرجع السابق ص42). وبناء على ما سبق يتضح لنا أن النظرية المعرفية تربط كثيرا بين اللغة والمعرفة المكتسبة لدى الفرد أو خبراته المتنوعة وتجاربه ودورها في تطوير الثروة اللغوية للطفل. حيث تؤكد أنه بقدر ما يعرف الفرد عن المحيط الخارجي بقدر ما تنمو و تتطور لغته، أي أن المتعلم تتحكم في تعلمه للغة نوع المعارف التي استوعبها وخزنها في ذاكرته الطويلة المدى. و تعتمد هذه النظرية في تفسيرها لاكتساب اللغة لدى الطفل على ثلاث مبادئ أساسية وهي:

أ ــ **أهمية نمو جهاز النطق لدى الفرد واكتساب المفردات والأصوات:**

يقر الدارسون لعملية اكتساب اللغة لدى الطفل على أن النطق والتلفظ يتم من خلال السيطرة على أعضاء النطق بعد نمو العضلات الدقيقة لمختلف الأجهزة والتنسيق بينها أي التآزر الحسي الحركي. والشيء الذي يؤكد أهمية نضج أجهزة النطق والكلام هو عدم قدرة الطفل تلفظ الأصوات والكلمات بنفس الكيفية التي يتلفظ بها الكبار لذلك تحدث عدة مظاهر، كتغيير أو قلب أصوات يصعب نطقها في سن مبكرة كنطقه الراء " **لاما** " والسين " **ثاءا** " والشين ينطقه "سين" كقوله **سمس** بدل **شمس** وغيرها. ومن الأصوات العربية التي يتأخر الطفل في إتقانها نجد:**أصوات التفخيم أو الأطباق:** مثل الصاد، الضاد، الطاء والظاء. **و أصوات الأقصى حنكية والحلقية:** مثل الغين والخاء والعين والحاء. وحذف بعض الأصوات لصعوبة نطقها في مواقع معينة: مثل نطق "حمار" **مال**"ــ مربى "**لبى**"ــ تفضل " **فدل**". وحذف بعض المقاطع اللغوية: مثل قول البعض **تاتا** بدل "**بطاطا**". إلى جانب ظاهرة القلب المكاني مثل قول بعض أطفال في بين سن سنة ونصف وأربع سنوات "**اعلب**" بدل **العب** ــ **اكبي** بدل **ابكي** ــ **أسحن** بدل أحسن. فهذه المظاهر النطقية لدى الطفل تؤكد لنا أنه يستعمل لغة خاصة به تتماشى و نمو جهازه النطقي حيث كلما نضج كلما اكتسب النطق الصحيح للصوت والكلمة.

ب ــ **أهمية النمو الإدراكي والمعرفي في اكتساب المفردات والقواعد:** يعتبر النمو الادراكي للطفل وقدرته على الملاحظة والتمييز العاملان المتحكمان في نوع المفردات والتراكيب التي يكتسبها في كل مرحلة (داود عبده 1984 ص77). حيث أنه يسمع في سن

العامين والعامين والنصف الكثير من المفردات والكلمات مئات المرات دون أن يتعلمها مثل "أداة التعريف وواو العطف وأدوات الاستفهام والنفي" كما أنه يسمع الكثير من التراكيب اللغوية المختلفة دون أن يتعلمها أو يكتسبها نتيجة عدم نمو ونضج إدراكه. فعند اكتساب المفردات مثلا كالألوان والأشكال: لوحظ أن الأطفال قبل الثالثة لا يستطيعون تمييز الأولان والأشكال المختلفة لذلك لا يكتسبونها مثل: **أبيض وأصفر وأحمر أو مثلث أو مربع أو دائرة** وغير ذلك. والسبب ليس لصعوبة الكلمات لكن لعدم النضج الإدراكي الذي يسمح للطفل بتجريد اللون والشكل. فهو يكتسب المفردات الدالة على أشياء محسوسة متحركة قبل الأشياء المحسوسة الثابتة مثل: **الضوء أو النور قبل الكرسي**. ويكتسب ألفاظ مثل" **كلب وكرة وسيارة** "قبل" **حائط و عمارة وشجرة** ..الخ". كما أن الطفل يكتسب مفردات في سياق معين في مرحلة ويكتسبها في سياق آخر في مرحلة لاحقة مثل "كلمة **ساعة** " كآلة في العامين ثم يكتسبها**(ساعة)** كوقت بعد الثالثة من العمر. وحتى الألوان يكتسبها حسب درجة بروزها ولفتها لانتباه فيبدأ في اكتساب مثلا اللون: الأبيض، والأسود والأصفر ثم الأخضر والأزرق قبل الرمادي والفضي والبنفسجي وغيره. ونفس الشيء ينطبق على الأشكال.

و يكتسب المفردات ذات العلاقة بالمكان قبل الزمان حيث يتلفظ:" **أين** قبل **متى** ويكتسب **أمام ووراء وتحت وفوق**" قبل " **قبل و بعد**". ..وهكذا.

كما أن اكتساب القواعد اللغوية تخضع هي الأخرى لمبدأ النضج الإدراكي إلى جانب مدى البساطة والتعقيد في التركيبة اللغوية والنحوية المراد اكتسابها. يعني أن الطفل **ينطلق في اكتسابه للُّغة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب**. مثلا يكتسب مفهوم المفرد مثل " **كراس أو قلم** " قبل مفهوم الجمع مثل "**كراريس وأقلام** " لأن الجمع أكثر تعقيدا من المفرد. و مفهوم المثنى أكثر تعقيدا من مفهوم الجمع مثلا " **قلمان أو سيارتان**" أعقد من" **أقلام أو سيارات**". **(**داود عبده 1984**)**.

وتسلم النظرية المعرفية أيضا أن تعلم التراكيب اللغوية يتم عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها المتعلم وبعدها يختبرها في الاستعمال اللغوي ويتم تعديلها عند معرفة خطئه فيها شيئا فشيئا حتى تستقيم لغته لتشابه

لغة الكبار. مثلا كأن يستخلص قاعدة التأنيث من نماذج كبير وكبيرة فيعممها على طويل وطويلة أحمر وأحمرة وهكذا ....

نستخلص من كل ما سبق أن المعرفيون يرون أن عملية التعلم للغة تحدث من خلال تفاعل نشاط العمليات العقلية الداخلية للفرد مع المثيرات الخارجية. والمعرفة كما يوضحها جون بياجيه (Jean Piaget) تتكوَّن من: الشخص ونشاطه أولاً، ثم الإثارة المحتملة من المحيط، وأخيراً آليات التفاعل بين هذا الشخص ومحيطه. ومنه يعتبر هذا الأخير أن اللغة عملا إبداعيا بالأساس، أما التقليد دوره هامشيا في عملية الاكتساب والتعلم. أما العقل عند المتعلم له وظيفتان رئيسيتان للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر. وهما التنظيم والتكيُّف. فأما وظيفة التنظيم تتجلى في نزعة الفرد إلى ترتيب العناصر المتعلمة أو المكتسبة وفق كيفية (إستراتيجيات) تميزه عن غيره، وتنسيق العمليات العقلية فيما بينها ومعالجة المعلومات الواردة مع تلك الموجودة في الذاكرة الطويلة المدى والذاكرة العملية (القصيرة المدى). بينما وظيفة التكيف فتُمِّثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها(رشيد حتاملة 2007 ص12) أي تحقيق التوازن المعرفي بعد التوتر الذي ينشأ لديه أثناء الرغبة في التعلم والتعطش للمعرفة.

وعليه يمكن الاستفادة من مبادئ هذه النظرية في تعلم اللغة الثانية كالأتي:

ـــ ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلمين في بناء مواقف تعلُّمية ـــ وتعْلِيمية، تساعدهم على تجاوز جوانب ضعفهم. توفير فرص التفاعل بين الطفل وبيئته الخارجية من أجل المساهمة في تطوره المعرفي.

ـــ ضرورة وضع مواقف تعلُّمية تتناسب ومستوى النضج العقلي للطفل حتى تكون لديه القدرة على مواجهة المشكلة المطروحة بالقدر المتاح من المعارف والمهارات اللغوية، لتحفيزهم على الابتكار والإبداع اللغوي في المستوى الذي يتواجدون فيه.

ـــ لا يجب التسليم بوجود أخطاء لغوية بالمعنى الحقيقي للكلمة لدى الطفل أثناء تعلُّمه استنادا إلى الإطار المرجعي لتفكيره، لأنه يتصرف في حدود المعارف المتاحة لديه، لذلك تعتبر أخطاء تطورية. (رشيد حتاملة 2007 ص12).

ـــ أن التعلم الجيد للغة الثانية يستند إلى إستراتيجيات حل المشكلات في إطارها الكلي لتسهيل فهم العلاقات والتفاعلات بين مختلف عناصرها.

3 ـــ النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي أو النظرية الفطرية:

ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن العشرين وبشكل خاص منذ عام 1957 عندما ظهر كتاب لنعومن تشومسكي تحت عنوان " البنى التركيبية". فأحدث ثورة ضد مفاهيم النظرية السلوكية في تفسيرها للغة و عملية اكتسابها. حيث يرى هذا الأخير أن:" اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيماً عقلياً معقداً لأنها أداة تعبير وتفكير في آنٍ واحد.(Chomsky, 1981). كما يعتبر تشومسكي (Chomsky,1959) أن الأداء اللغوي هو ممارسة اللغة الفعلية، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية من خلال الواقع العملي للغة. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أنه لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بواسطة البنية الفوقية(د. موسى رشيد حتاملة 2007). أي أن فهم الكفاية اللغوية للمتعلم يتم من خلال دراسة منتوجاته الكتابية أو الشفوية في المواقف الحياتية الفعلية وفي السياقات المتنوعة.

و يؤكد دوجلاس براون(Douglas Brown, 1987) قناعة الفطريين في تفسير عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال بقوله:" إنّ الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري". و حجته في ذلك الفترة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأولى بشكل لافت للنظر. حيث في فترة وجيزة يتقن الطفل لغته الأولى من دون أن يبذل جهداً متعمداً يذكر، خلال تعرضه لها ورغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة. فأي طفل يستوعب البُنى الأساسية للغته، يدرك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، و في نفس الوقت يكتسب القدرة على الكلام وهو في سن قبل ست سنوات ". وهذا يدعونا حسب تعليق الأستاذ موسى رشيد حتاملة 2007 على مقولة دوجلاس براون إلى التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللغة. وهو ما بينه نعوم تشومسكي(Chomsky, 1965) حينما قال أنّ: " القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة، هي جهازٌ محدد موجودٌ بداخل دماغ الإنسان" ويسميه بصندوق أسود صغير او جهاز اكتساب اللغة (دوجلاس براون 1997 ص39). أي أن تشومسكي يرى أن المبادئ الأساسية

الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أن يُؤخذ منها عند الحاجة. فهو يرفض رفضاً قاطعاً منطلقات النظرية السلوكية في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة والقائمة على مبدأ التقليد والمحاكاة، لأن هذه النظرية من وجهة نظره تسوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي يتميز عن سائر الكائنات بامتلاكه اللغة. و عليه فإن هذه النظرية تسلم أن الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللغة. لأن العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللغة(LAD). وهذا الجهاز الخاص باكتساب اللغة يصفه "ماكنيل 1966" بأنه يحتوي على أربع خصائص لغوية نظرية وهي:

ــ القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى في البيئة.

ــ القدرة على تصنيف الأصوات اللغوية إلى أنواع يجري تهذيبها فيما بعد.

ــ معرفة نوعا ما من النظام اللغوي.

ــ القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط بما يتوفر لديه من مواد.(دوجلاس براون1997 ص39)

فالطفل حسبه يولد وهو يملك جهازا يؤهله للتمييز بين الأصوات المختلفة التي يسمعها وتصنيفها، وبالتالي توظيف بعض منها وفق قواعد اللغة المستعملة، كما يمكنه من إنتاج ملفوظات لغوية تتناسب و مستوى نضجه العقلي والفيزيولوجي.

و حسب تشومسكي (Chomsky,1959) فإن الأداء اللغوي يعني، ممارسة اللغة والتدرب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية، بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية، والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة البنية الفوقية قواعد اللغة الصوتية، المعجمية، النحوية والصرفية.(موسى رشيد حتاملة 2007 ص 69 بتصرف).

ــ منطلقات النظرية التوليدية التحويلية:

1ــ أن اللغة قدرة فطرية مخلوقة عند الإنسان. وهي قدرة خلاقة تعمل بنظام في خلق اللغة والكلام وابتكارهما. فمنذ ولادة الطفل يملك القدرة على اكتساب اللغة الأولى، و

عندما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون عنده القدرة على الابتكار والخلق. بدليل أنه ينتج جملا وصيغ لم يسبق له أن سمِعَها من قبل.

وبالتالي فالتوليديون يرفضون الطرح القائل بأن الطفل يولد صفحة بيضاء، أو أنه يكتسب اللغة على أساس ردود أفعال منعكسة.

2ـ كما أن الطفل حسب تشومسكي لا يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة والتقليد والتدريب والحفظ فحسب، إنما يحاول أن يصنع ما يسمعه من كلام اللغة التي يعيشها بين أسرته. فالطفل حسبهم عنصر ايجابي وليس سلبي. فهو مزود بقدرة فطرية كامنة بداخله تمكنه من اكتشاف ما وراء الأصوات والقواعد النحوية والصرفية والدلالية التي يسمعها.

3ـ اللغة هي قدرة مخلوقة متجددة بصورة دائمة في إبداع الجمل الكثير ة والمتنوعة في نسق خاص ضمن الكفاية اللغوية التي يملكها. أما الكفاية الكلامية يقصد بها تشومسكي القدرة على الإنتاج لكلام خاص ومتميز عما هو سائد لدى الآخرين. وهذه الكفاية اللغوية لدى الإنسان هي التي تمكنه من فهم وتوليد عدد لا محدود من الكلمات والجمل التي لم يسبق له سماعها من قبل، معتمدا في ذلك على القواعد التي اكتشفها(إرادة اكتساب اللغة).

4ـ اللغة لها بنيتان بينة سطحية وهي الكلام المنطوق فعلا و بنية عميقة وهي المعنى والدلالة. فالبنية العميقة لكل تركيب لغوي لأي لغة في العالم متشابهة و لها عناصر مشتركة وهو ما يسمح لنا بتعلم اللغات الأجنبية بكل سهولة.

5ـ هناك حقيقة عقلية ضمن السلوك اللغوي الفعلي. أي كل كفاية لغوية أو سلوك لغوي يخفى معرفة ضمنية بقواعد لغة معينة. وهذه هي الملكة الخلاقة التي يزود بها الفرد وتمكنه من فهم واستيعاب القواعد اللغوية للغة التي يكتسبها. أي أن الإنسان يملك ضمنيا وفطريا القدرة على فهم اللغة وإنتاجها وفق قواعد معينة رغم انه لم يسبق له سماعها من قبل.

6ـ تظهر القدرة اللغوية الفطرية في اكتساب اللغة وحسن أدائها بعد سن معينة وتبدأ في الضمور ابتداء من سن السادسة و تضمر نهائيا بعد سن البلوغ. أي أن اكتساب اللغة

يرتبط ارتباطا وثيقا بما يسمى المرحلة الحرجة أين يكون الجهاز العصبي للطفل قبل سن ست سنوات لين ومرن يمكنه من النطق والكلام بسلامة وطلاقة دون لكنة.

7ـ الأطفال الصغار يتعلمون اللغات في مرحلة مبكرة وحتى وإن لم تكن مقصودة، بل يكفي أنهم يعيشون في جوها حتى يفهمونها. أي أن مواقف الحياة المتنوعة تمكن الأفراد من الفهم والاستيعاب للغة المحيطة بهم، والتحكم في قواعدها و أساليبها.

8ـ يمكن للطفل أن يتقن أكثر من لغة إذا تعلمها أو اكتسبها في سن قبل سن سنوات. يعني قبل ضمور القدرة اللغوية المخلوقة لديه. وما ما بيناه سابقا حيث أن القدرة اللغوية تضمر عندما يبدأ الجهازين العصبي والنطقي في فقدان خاصية المرونة التي يتميزان بها خلال سن قبل ست سنوات.

9ـ إذا أراد الطفل اكتساب لغة أخرى غير لغته الأولى أو تعلمها في مرحلة ما بعد ضمور القدرة اللغوية بعد سن ست سنوات فإن ذلك يتم له عن طريق القدرة العقلية وهي طريقة بالغة الصعوبة. حيث تتدخل فيها عدة عوامل أهمها: الذكاء و دافعية الطفل للتعلم، تأثير اللغة الأولى بكل مظاهرها سلبا وإيجابا. و طريقة التدريس والمدرس ومدى كفاءته. إلى جانب المنهاج والكتاب المدرسي والتقنيات المعتمدة. ومدى استخدام اللغة الجديدة في الحياة اليومية.

وهي كلها عوامل تؤثر في تعلم لغة ثانية. وبالتالي لا يمكن تجاوزها وتجاهلها في تفسير الأخطاء اللغوية للمتعلم. ولذلك فعملية تعلم اللغة الثانية عند تشومسكي ترتبط بما سماه "القواعد العمومية"، حيث أن اللغة تحكم بمجموعة من المبادئ الموجودة في كل لغة. وفيها يقول: "أن البشر يشتركون في جزء من معرفتهم اللغوية بغض النظر عن لغتهم الأم بما يسمى بالقواعد العامة." (Chomsky 1976 ص 29) التي يعرفها تسشومسكي نفسه بأنها:" مجموعة من البُنى والشروط التي تُشكّل الحالة الأولية في تعلم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها".

فتعلم اللغة الثانية يتصف بالتنظيم، والعمومية ويعكس الطرق التي تُحكم بها الآلية المعرفية الداخلية عملية الاكتساب أو التعلم بغض النظر عن الخلفية الشخصية للمتعلمين أو الموقف التعليمي. فتعلم اللغة يخضع لوجود قواعد نحوية تنظم عناصر الجملة تمكن

المتعلم من فهمها، ودون ذلك لا تستقيم لغته. وهو ما يقصده تشومسكي بالقواعد النحوية العامة التي ترتكز على ثلاثة عناصر أساسية: وهي: (نعمان بوقرة، 2003 ص 131.129)

أ ــ العنصر النحوي: الذي يقوم بوظيفة مزدوجة كالتنظيم، الذي بواسطته تنتج معاني نحوية لجمل منظمة، والتوليد الذي يُولد عددا من الجمل وفق قواعد النحو لأداء نفس المعنى، ومن الأمثلة على ذلك الجملة الآتية:[يشرح الأستاذ الدرس، اليوم، بطريقة مفهومة]

ــ فالتنظيم يقتضي: أن لا نقول:[شرح الدرس اليوم الأستاذ بطريقة مفهومة] يعني يستلزم احترام ترتيب منطقي معين. [الفعل والفاعل والمفعول به والصفة والموصوف]

ــ أما التوليد: فهو يعبر على قدرة اللغة على توليد صياغات متعددة للجمل: مثل [اليوم، يشرح الأستاذ الدرس بطريقة مفهومة] أو [يشرح الأستاذ اليوم الدرس بطريقة مفهومة] أو [الدرس يُشْرَحٌ من قبل الأستاذ بطريقة مفهومة] أو [إن شرح الأستاذ للدرس اليوم كان مفهوما] وغيرها من الصيغ التي نستطيع أن نولدها.

ب ــ العنصر التحويلي: وهي تعني قدرتنا العقلية على تحويل الجملة الواحدة إلى جمل استفهامية وشرطية أو تعجبية أو منطقية. ففي المثال السابق يمكننا تحويل الجملة مثلا إلى استفهام كقولنا[هل شرح الأستاذ اليوم الدرس بشكل مفهوم] أو إلى شرطية كقولنا[إذا شرح الأستاذ الدرس بشكل مفهوم سيستوعبه التلاميذ جيدا]. وهكذا ......

ج العنصر التركيبي: ويقصد به إنتاج جمل سليمة في البناء للمكون الجملي شفويا وكتابيا. (نعمان بوقرة، نفس المرجع السابق ص.131).

وتقول فيفيان كوك 1991، إن نموذج عموميات اللغة هو احد نماذج المعرفة الذي يؤكد أهمية عقل الفرد في تعلم اللغة الثانية"، كما يؤكد هذا النموذج الذي اقترحه تشومسكي سنة 1980 أن اللغة جزء من العقل.(رشيد حتاملة 2007 ص24).

لذلك يعتبر تشومسكي أن لغة الطفل نظام لغوي صحيح في ذاته، لأن عمله ليس الإقلال من التراكيب الخاطئة شيئا فشيئا. كما أن لغته لا يمكن أن توصف بأنها أكثر خطأ في مراحلها التالية، بل هي في كل حين لغة نظامية. لأن الطفل يكون باستمرار افتراظات بناء على ما تلقاه من تعليمات، ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام أو الفهم، ومع نموه يراجع هذه الافتراضات فيعدلها أو يعدل عنها" (دوجلاس براون 1997 ص

40،39). بل أكثر من ذلك يفترض تشومسكي أن:" اللغة تتركب إلى حد ما بواسطة الأطفال أنفسهم، فبسماعهم كلام مبعثر يمكنهم إخراج قواعد وتراكيب بتتابع منتظم كلما نضجت قدراتهم العقلية وخاصة الإدراكية" (محمد السيد عبد الرحمان 2001 ص293 بتصرف). وكل ما يحتاجونه حسبه هو الاستماع إلى اللغة المنطوقة، وسوف يجيدونها دون الحاجة إلى برنامج تدريبي خاص... أما التدخل الخارجي لتصحيح أخطائهم يربكهم ويضعف ثقتهم بأنفسهم.، و بدل ذلك من الأنسب حسب تشومسكي أن نشعر الأطفال بإعجابنا بمجهوداتهم في هذا الشأن.(المرجع السابق ص299-300).

إلا أن مثل هذا الطرح، تعرض لانتقادات كثيرة من منطلق بيداغوجي أن المتعلم يستحيل عليه تعلم قواعد سليمة دون تدخل منا. لذلك يقول باندورا أنه:" علبنا تصحيح التنظيمات اللغوية الخاطئة للطفل كالتنظيم المبالغ فيه".(المرجع السابق ص300) و نستخلص من كل هذا أن تشومسكي، يرى بأن: المؤثرات اللغوية الخارجية التي يتعرض لها الإنسان لا تكفي، وغير ملائمة وحدها لتفسير كيفية تعلم اللغة وتوليدها وفق قواعد اللغة السليمة. بل يجب التسليم بوجود قواعد ضمنية يولد بها الإنسان، بعضها خاص بلغة معينة(كالإعراب والمثنى في اللغة العربية)، وبعضها الآخر عام تشترك فيه كل لغات العالم (كالمفرد والجمع، والاستفهام والتعجب، والاستفسار والأمر..وغيرها).

ـــ أن تعلم اللغة الثانية ينبني دائما على قواعد النحو الموجودة والتي بها تنظم اللغة.

ـــ وان المتعلم يعالج المعلومات ذهنيا وفق خطوات تجريبية من خلال الافتراضات التي يضعها لتساعده على استقامة لغته بشكل دوري.

ـــ وانه لا يمكن اعتبار لغة الطفل على أنها مجموعة من الأخطاء التي يجب تصحيحها وتعديلها من حين لآخر، بل هي لغة صحيحة ومنظمة وفق قواعد تناسب تلك المرحلة التي يوجد فيها. بما أنها تؤدي المعنى وتُبلغ الرسالة للمحيطين به بشكل سليم. وهو نقطة إلتقاء تشومسكي مع جون بياجي. معنى ذلك أن الأخطاء اللغوية هي مرحلة تطورية تعبر على إبداع الطفل لجمل خاصة به وفق القواعد الضمنية التي زود بها منذ ولادته.

ـــ وأننا لا يمكن أن نفهم القدرة اللغوية للفرد إلا عن طريق الأداء اللغوي التي يُجسِّد ويُبلِور الكفاية اللغوية في ممارسة محسوسة و قابلة للملاحظة. أي بتحليل اللغة الشفوية او المكتوبة للمتعلم واستخراج الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها.

4 ــ نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا:

تنطلق نظرية التعلم الاجتماعي من مبدأ أساسي ينص على حتمية التفاعل المستمر والمتبادل بين السلوك و المعرفة والمؤثرات البيئية الخارجية للفرد. معتبرة السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية، تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة. مؤكدة على دور التقليد والمحاكاة لنموذج معين خارجي.

ــ ومن مبادئ النظرية:

1ــ أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تفاعلها بالعمليات العرفية. ذلك أن الإنسان عندما يقوم بسلوك معين فإنه يفكر في ما يقوم به. لذلك فاعتقاداتهم تحدد كيفية تأثر سلوكهم بالبيئة الخارجية. فالعمليات المعرفية تحدد لنا ماذا ندرك وكيف ننظر إليها و كيف نتصرف بناء عليها.(علي راجح بركات، دون سنة ص2).

2ــ أن السلوك لا يتأثر بالظروف البيئية فحسب، ولكن هذه الأخيرة هي جزئياً نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك فالمتعلمون يٌمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة. ومن ثم فهم لا يمارسون ردود الأفعال فقط إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم يملكون القدرة على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية بكيفية خاصة بهم.

3ــ أن المعرفة هي الأخرى تلعب دورا رئيسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. وتأخذ هذه العمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون هي نفسها محكومة بهما. مع العلم أن طبيعة السلوك محكوم بنوعين من متغيرات:

ــ متغيرات ما قبل حدوثه: فيزيولوجية وعاطفية ونفسية والخبرات المعرفية المتراكمة والتاريخ النفسي للفرد.(الزيات 1996 ص 363/362)

ــ و متغيرات ما بعد حدوثه: كالتعزيز والثواب والعقاب أو (طبيعة ردود الأفعال المتوقعة). كالمعلم داخل القسم عندما يريد الإجابة على سؤال ما حول قاعدة لغوية، فإنه تصرفه يرتبط ارتباطا وثيقا بحالته النفسية ورصيده المعرفي، والخبرات اللغوية التي يملكها بلغته الأولى، وموقفه من المعلم، وفي نفس الوقت ردود أفعال زملائه ومعلمه اتجاه إجاباته.

4ــ ويشير التعلم بالملاحظة إلى أن معظم سلوك الإنسان يتم تعلمه من خلال إتباع نموذج حي وواقعي، وليس من خلال الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف أو الإجرائي لسكينر. والمعلومات التي نملكها تلعب دورا موجها للسلوك. أي أن الإنسان دائما يتعلم مختلف السلوكات نتيجة تأثره، بالمواقف الحياتية المجسدة أمامه والتي يعيشها يوميا، لأنها تولد لديه وقعا خاصا وأثرا متميزا مقارنة بما يسمعه أو يقرؤه من معارف ومعلومات.

5ــ فالتعلم بملاحظة الآخرين قصديا أو صدفة، يجعل المتعلم يتجنب أخطاء فادحة، لأنه يتعلم من القدوة نجاحاته وايجابياته، و يتفادى الأخطاء التي وقع فيها. و في نفس الوقت يُطور و يبدع في الحلول للمشكلات التي تواجهه استنادا لما يلاحظه ويشاهده واقعيا وميدانيا لدى النماذج المعروضة عليه من حلول.(باربارا أنجلز 1991 ص367).

6ــ التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يرتكز على عمليات من الانتباه القصدي بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي.

فتجعله يستدخل إيماءاته وحركاته ومختلف مميزاته الميزاجية والنفسية. وتؤثر عمليات الانتباه القصدي هذه على انتقاء أو اختيار ما ينبغي الانتباه إليه لاستدخاله وتعلمه من أنماط سلوكية تصدر عن النموذج و ما يمكن إهماله أو تجاهله. فالمتعلم يقوم بعملية الانتقاء المعرفي، تحت تأثير عدة عوامل ذاتية (نفسية، إدراكية) وموضوعية(وضوح المثير ومدى بساطته..).(الزيات 1996ص 365)

7 ــ تأخذ العمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية، وعمليات الانتباه القصدي والتخزين أ الاحتفاظ التي تحكم سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة.

أما مفهوم المعرفة يشير إلى النسق اللغوي والتمثيل الذهني الداخلي للمعلومات وترميزها وتخزينها وتجهيزها ومعالجتها، إذ تعتبر أطرا تفسيرية وإدراكية تستقبل من خلالها المعلومات وتستدخل. فالتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظ يحدث عموما في سياق اجتماعي وظروف ثقافية وتربوية ونفسية محددة، لذلك فاستيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق، يتأثر بالبنية المعرفية للفرد وما يحتويه من خبرات واستجابات و نتائج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي المعرفي للاستجابات (الزيات 1996 ص 364،373). فمتعلم اللغة المدرسية مثلا، يدرك مفاهيمها

وقواعدها بناء على ما يملكه من صور ذهنية و رموز لغوية و خبرات متنوعة باللغة الأولى، و يستدخلها و يفهمها في هذا الإطار المعرفي المكون سلفا. لأن المعرفة عملية بنائية، ندرك حقائق الواقع بناء على الصور الذهنية والإدراكات والمعارف المكونة لدينا سلفا.

8ـ وفي التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدد باندورا عدة عوامل تؤثر في عملية المحاكاة والتقليد بعضها يرتبط بالفرد المُلاحِظْ وبعضها الآخر في النموذج المٌلاحَظْ وهي كالآتي:

ـ العوامل المؤثرة في التعلم بالمحاكاة التقليد:

1ـ **عوامل التعلم المتعلقة بالفرد الملاحِظ:** فالفرد هو كل متكامل بين جميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فمواقفه و قراراته و سلوكاته ترتبط ارتباطا وثيقا بكل هذه المكونات. ومن أهم العوامل المؤثر في الفرد الملاحِظ ما يأتي:

ـ العمر الزمني والاستعداد العقلي العام: فالفرد الملاحِظ في مرحلة الطفولة ليس نفسه في مرحلة المراهقة وسن الرشد من حيث الاستعداد العام و التجارب والخبرات.

ـ اتجاهات الملاحِظ نحو النموذج ونظرته إليه أو الأحكام المسبقة اتجاهه.

ـ إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج من أفكار وتقديره لقيمته العلمية ومكانته الاجتماعية.

ـ الجاذبية الشخصية للنموذج الملاحَظ و الارتياح النفسي منه القائم على التفاعل معه من خلال أسلوب المعاملة وطريقة التعليم.(الزيات المرجع السابق ص367).

ـ مركبات النقص والاتكالية، وضعف الشخصية، وحالات شرود الذهن لدى الملاحِظين، تؤثر بشكل كبير في المحاكاة والتقليد.

ـ ويضيف انجلزعاملا آخر سماه، آثار المكافآت المرتبطة بالسلوك، فالفرد الملاحظ يمكن أن يتوقف عن محاكاة النموذج الذي ماثله في المستوى الدراسي ويشابهه في الكثير من الخصائص، فيما لو أن آثار الثواب أو نتائج المكافأة غير كافية.(أنجلز 1991 ص372).

فهذه عوامل ترتبط بالجهاز النفسي والعقلي للفرد الملاحِظ (المتعلّم) كيف ينظر إلى النموذج وانطباعاته نحوه، ومدى تقبله له. تؤثر في عملية انتباهه ورغبته في الاقتداء به.

2ـ **عوامل التعلم المتعلقة بالنموذج الملاحَظ:** تتمثل في ما يلي:

ـ المكانة الاجتماعية للنموذج ودرجة نجوميته، حيث كلما كان محترما ومشهورا كلما زادت درجة الانتباه إليه والعمل على الاقتداء به.

ـ ما يصدر عن النموذج من مواقف وأنماط استجابات وقرارات من حيث موضوعيتها وحياديتها أو سلبيتها. تولد انطباعات وأحكام معينة، إما تعزز دافعيته للتعلم وإما تطفئها.

ـ جنس النموذج، حيث كلما كانت هناك خصائص مشتركة في الجنس كلما كانت لها تأثير أكثر في علمية الاقتداء.(الزيات نفس المرجع ص368)

فالنموذج يلقى الإعجاب والتقدير من قبل المتعلم ويملك القدرة على التأثير عليه كلما كان ودودا وموضوعيا ومتفهما ومحترما من قبل المحيطين به، والعكس صحيح.

3ـ **عوامل التعلم ذات العلاقة بالظروف البيئية ومحددات الموقف التعليمي بالقدوة:**

ـ مدى التوافق بين القيم السائدة والمعايير الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية وبين ما يصدر من النموذج من أحكام ومواقف وسلوكات. فإذا تصرف النموذج بكيفية استفزازية لمشاعر المتعلمين أو بشكل يتنافى والقيم السائدة في مجمعهم فإنه سيكون محل استهجان واستنكار ونبذ.

ـ مدى ملائمة الظروف الموقفية التي يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان والوسيلة وحجم التفاعل القائم بين الفرد الملاحظ والنموذج الملاحظ (الزيات، 1996 ص368)

عندما تتناسب الظروف مع توفر الوسائل مع ارتفاع نسبة التفاعل بين الملاحظ والنموذج، فإن عملية التعلم ستكون جيدة، والعكس صحيح.

ـ قواعد التعلم الاجتماعي حسب باندورا:

يحدد باندورا أربع قواعد بواسطتها يحدث التعلم الاجتماعي بالملاحظة وهي:

1ـ عملية الانتباه: و هي درجات ومستويات متباينة، تعبر عن القدرة على معالجة المعلومات الملاحظة والتمييز بين خصائصها، وفيها تتدخل مختلف العوامل المؤثرة في الانتباه للسلوكات المراد تقليدها أو تقمصها، كخصائص ذات العلاقة بالقدوة والملاحِظ، والموقف التعليمي(أو العوامل الموضوعية) المشار إليها سالفا.

2ـ عملية التذكر: وهي ترتبط بالطريقة والاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في تنظيم وترتيب المعلومات، وربطها بما لديه من خبرات ترجمتها إلى سلوكيات، إلى جانب ارتباطها بالعناصر المكونة للموقف التي تشكل رابطا قويا يساعد على تذكرها واسترجاعها. ولها نظامين للتمثيل الداخلي للمعرفة وهما:

ـ نظام التخيل والتصور الذهني التي تُصيغ المعارف في شكل تصورات ومعاني ورموز. و في حالة عدم القدرة على أداء السلوك آنيا، فمن الممكن القيام به ذهنيا. والمستوى الأعلى للتعلم بالملاحظة يظهر عندما يطبق السلوك المقلد رمزيا (بالتخيل أو التمثيل الذهني) وبعد ذلك يقوم بتطبيقه فعليا"(علي راجح بركات دون سنة ص4).

ـ نظام الترميز اللفظي: الذي يتبلور على شكل مصطلحات وألفاظ ومفاهيم لغوية، تساعد الفرد على تصنيفها وتنظيمها على شكل عائلات و غيرها من أشكال التصنيف والترتيب، التي يمكن ترديدها داخليا في وقت لاحق عندما يريد الفرد استرجاعها وتذكرها.

3ـ عمليات حركية: وهو يشتمل على محاولة محاكاة النموذج فعليا بسلوكات مجسدة. وللقيام بذلك حسب باندورا، تمر العملية بأربع مراحل متناسقة ومتتابعة وهي:

ـ التنظيم المعرفي للاستجابة: حيث يستلزم القيام بأي نشاط اختيار وتنظيم الاستجابة على المستوى الذهني والمعرفي أين يتقرر ماهية النشاط.

ـ بداية الاستجابة: حيث يتحدد فيها كيفية التصرف بناء على المكونة حول الموقف.

ـ مراقبة الاستجابة: وفيها يتحدد مدى القدرة على تنفيذ النشاط أو السلوك ومدى توفر المهارات الضرورية لأدائه من عدمها. وعندما تكون المهارات غير متوفر فالتكاثر الحركي المطلوب يكون ناقصا، وبالتالي يستلزم تطويرها قبل أدائه.

ـ تصفية وتنقية الاستجابة: حيث عند بداية تنفيذ الاستجابة والنشاط أو السلوك المقلد من النموذج، تظهر الأخطاء والعيوب التي تعبر على عدم التعلم الجيد، وعدم إجادة النشاط بالشكل المجسد فعليا من قبل النموذج. وهو ما يستلزم القيام بتصحيحات وتعديلات و تكييفات من حين لآخر حتى يتحقق الأداء الجيد.(الزيات 1996 ص368).

4 ـ عمليات دافعية: ويرتكز هذا المفهوم حسب نظرية التعلم الاجتماعي على التمييز بين الاكتساب الذي يعني ما تعلمه الفرد ويستطيع القيام به وبين الأداء الذي يعني ما

يستطيع بالفعل القيام به. فالشيء المتعلم ليس بالضرورة ينجزه الشخص كله، بل تنجز السلوكات التي لها نتائج ايجابية، ويتم تجنب تلك السلوكات التي نتائجها سلبية. وبالتالي نجد انه كلما كان هناك تعزيزا لسلوك ما كلما تم تعلٌّمَه واستدخاله وإنجازه والعكس صحيح.(الزيات المرجع السابق ص 369). فهذا التعزيز ليس شرطا مسبقا للتعلم بل هو عامل مساعد فقط للتعلم. لأنه يمكن تعلم سلوكا جديد دون تجربة سابقة للتعزيز. فالمثير الخارجي هو نفسه له وقع وتأثير فينا، ويتحكم في انتباهنا واهتماماتنا. وفق عوامل إدراكية مختلفة كالشدة والبروز مثلا. كما تؤثر توقعات الفرد وتخميناته لنواتج الفعل في تحديد كيفية التصرف.(أنجلز 1991 بتصرف ص373).

تؤكد لنا هذه النظرية أن الفرد، يعيش ويلاحظ السلوك لدى النموذج القدوة، وفي نفس الوقت يحاول أن يقلد بالمحاولة والخطأ إلى أن يكتسب المهارة المطلوبة. كما انه لا يتوقف عند هذا الحد، بل يزيد عليه ويضفي بصماته وطريقة استجابته وإدراكه للسلوك. وهو ما يجعل هذه النظرية تتحرر عن أدبيات السلوكية الكلاسيكية و الإجرائية، بمراعاتها للعوامل المعرفية والخبرات المكتسبة لدى الفرد في عملية التعلم. وبالتالي تؤمن بدور العوامل الخارجية الموضوعية والعوامل الذاتية والمعرفية. فمن خلال التفاعل بين هذه العوامل كلها، يتحقق التعلم.

وعليه فإن نظرية التعلم الاجتماعي تولي أهمية كبيرة لدور التعزيز كعامل مساعد على التعلم الجيد. وتقدم أسلوبا في كيفية إدارة الصف من أجل تفعيل نشاط المحاكاة، بتقديم نماذج ملائمة داخل القسم وحث التلاميذ على الاقتداء بها أو الامتثال لها. و صياغة نتائج السلوك سواء كان ثوابا أو عقابا حسب تأثيرها على المتعلم، حتى يوظف كل ما هو ايجابي ليشحن الدافعية للتقليد والمحاكاة للسلوكات المرغوبة. كما تستحسن هذه النظرية إجراء تطبيقات عملية ونموذجية يسعى المتعلم على محاكاتها وتقليدها كالأنشطة اللغوية في مختلف الوضعيات والسياقات. كما تؤكد على أهمية تقديم نماذج للأداء السلبي والأداء الايجابي معا حتى يساعد المتعلمين على تعديل سلوكاتهم الخاطئة شيئا فشيئا حتى تستقيم على ما هو منتظر، خاصة في عمليات النطق والتعبير اللغوي الشفوي والكتابي.

ويمكن أيضا توظيف دور النماذج سلوكية في ظروف ووضعيات تشابه تلك التي سيؤدي فيها المتعلم نفس السلوك أو المهارة. كالحوار، والمناقشة، و طلب معلومات وكتابة تقرير أو رسالة أو موضوع إنشائي تقريري أو إخباري أو غيرها من الأساليب.

أهمية استعمال الأفلام و الصور لبلورة نماذج وسلوكات تساعد على لفت انتباه المتعلمين أكثر للأشياء المراد تعلمها.(الزيات 1996 ص383).

ــ الأخطاء اللغويـــــــــة:

ــ التمييز بين مفهومي الغلطة والخطأ Définition de <u>l'erreur</u> et la <u>faute</u> :

معنى الخطأ Erreur: أصل الكلمة اللاتينية "**erreur**"جاءت من" **errar** " وهي تعني " errer ça et la " أي المشي في مغامرة ،الابتعاد،وبالمعنى المجازي"الابتعاد عن الحقيقة"، الغفلة (Paola mariaRistea2006p13) ولذلك تتساءل الباحثة كيف لا نخطئ عندما لم نكتشف الطريق الصحيح بعد؟

وللتمييز بين دلالة كلمتي الخطأ والهفوة (**Erreur et Faute**) في قواميس اللغة العربية لاحظنا تداخلا كبيرا بينهما إلى درجة أن منهما يعني الآخر، حيث أن:

الفعل **errer** في اللغة العربية يقابلها معنى "ضل، تاه،انخدع وشرد. و كلمة **erreur** تعني غلطة ،خطأ و تيه. (جارون السيد، قاموس الكنز 1984 ص323)

أما معنى Faute: يقابلها حسب نفس المرجع معنى **الخطأ** أو الغلطة أو الهفوة أو الزلة، انعدام و نقص ... (جارون السيد قاموس الكنز 1984 ص355).

ومن هنا يتضح لنا أن الفرق بين المفهومين في اللغة العربية غير واضح بشكل دقيق بينما في اللغة الفرنسية(Erreur et Faute) حسب كوردر Corder يشابه إلى حد ما الفرق بين **معنى القدرة والأداء** عند تشومسكي(Chomsky) فالخطأ **Erreur** يظهر بالأساس في القدرة اللغوية أما **Faute** أو الهفوة تظهر في الأداء اللغوي.

حيث أن المتعلم لا يمكن له تصحيح أخطاء القواعد اللغوية(Erreurs de grammaire) بنفسه باعتباره لم يتقنها ولم يتحكم فيها بعد، بينما يمكن له تصحيح الهفوات(les Fautes) بنفسه لكونها ناتجة عن حالات التوتر الانفعالية كالتعب، القلق وزلات اللسان وضعف الذاكرة وأ الإرهاق وغيرها....كما أن الهفوات يقع فيها المتعلم عند استعماله للغة الأولى كما قد يقع فيها عند استعماله للغة الثانية التي يتعلمها.

ويشير كوردرCorder أيضا في تمييزه بين المفهومين إلى أن الأخطاء النسقية(systématique) هي الأخطاء في قواعد اللغة المستوعبة والتي تعبر عن مظاهر القدرة الانتقالية للمتعلم وتمثلاته الشخصية للقواعد اللغوية المتعلمة والتي تسمى اللغة الوسيطة. و بناء عليها يمكن للباحث اكتشاف كيف يتم تعلم أو اكتساب لغة ما (Corder .1980p13).

كما أن هذه الأخطاء تعتبر مهمة بالنسبة للمتعلم إذ تعتبر **كإجراء يستعمله للتعلم** و وسيلة **للتحقق من الفرضيات** التي يضعها حول وظيفة اللغة التي يتعلمها. بل أكثر من ذلك إن ارتكاب الأخطاء حسب **كوردر**Corder تعتبر **إستراتيجية في اكتساب اللغة الأولى وفي تعلم اللغة الثانية.** بينما الأخطاء غير النسقية (non systématiques) هي تلك الأخطاء التي ترتكب بشكل عفوي تحت تأثير الحالة الانفعالية للمتعلم كالقلق أو الحالة العقلية كضعف الذاكرة أو الحالة الفيزيولوجية كالتعب والأرق وغيرها ،والتي تتجسد على شكل تردد توقف ،التكرارات، إعادة الصياغة للجملة، زلات، شطب عند التعبير الكتابي. وهي كلها لا تعكس القدرات الانتقالية للمتعلم، بقدر ما تعبر عن **أدائه اللغوي** في وضعية وظروف محددة.(Corder .1980p13)

فهذا الأخير (**الأداء اللغوي**) يعتبر الموضوع الأساسي لدراستنا باعتباره مجالا قابلا للملاحظة والقياس من خلال أداء تلاميذ التعليم الابتدائي للغة الشفوية في وضعيات التعلم داخل المدرسة وهو مظهر من مظاهر القدرة. أما **القدرة اللغوية** أو **الملكة اللغوية** لا نستطيع دراستها وقياسها لأنها كامنة في الإنسان و وغير قابلة ملاحظتها.

معنى الخطأ بيداغوجيا: يعتبر الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغاتهم الأولى يعكس قدرة اللغة المرحلية لدى المتعلم.(دوجلاس براون 1994 ص204).

يعرف لالاند الخطأ على أنه" حالة ذهنية أو فعل عقلي بحيث يعتبر صائبا ما هو خاطئ ، والعكس ."

ومن المنظور البيداغوجي فالخطأ" قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس يترجم سلوكيا بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول

المرتقبة."أي أن الخطأ هو خروج عن المعايير المعتمدة في اعتماد قاعدة أو مفهوم أو معرفة ما داخل المدرسة.

الخطأ في البيداغوجية التقليدية: يعتبر الخطأ في البيداغوجيا التقليدية سلوكا مشوشا وساقطا وسوء فهم يجب إقصاؤه وعدم السماح له بالظهور في إنتاجات المتعلمين، و يعاقبون عليه.

وهذا التصور مازال سائدا في الثقافة التربوية للأسرة الجزائرية ولدى المعلمين في مختلف المراحل التعليمية. إذ يعتبرون الخطأ بمثابة انحراف يعاقب عليه المتعلمون بمختلف الأشكال المادية والمعنوية، كما يجبرون على تفاديها وعدم الوقوع فيها مهما كان الأمر وهو ما انعكس سلبا على الحالة الانفعالية للمتعلمين فأصبحوا يخشون الإجابة والمشاركة داخل القسم لاختبار معارفهم. وأكثر من ذلك نجد أن الخوف والتردد والارتباك لازمت الكثير من المتعلمين الجزائريين حتى في المراحل الجامعية وبعد التخرج نتيجة هذا التصور والاعتقاد السائد نحو الخطأ في التعلم.

أما الخطأ في المقاربة المعرفية الحديثة(Paula Maria Ristea 2006 p13): " فهو وسيلة لإظهار العمليات العقلية التي لا نستطيع الولوج إليها، وهو دليل على الشيء الذي يواجه تفكير المتعلم في حل مشكلة معينة، و مؤشر انتقالي لدورة تعلمية." كما يعتبر كل خطأ رمز للتعلم التطوري المتأثر بالسياق والمتعاملين والمعارف الجديدة والنسيان....(المرجع السابق ص13). وبالتالي فالخطأ حسب علماء النفس المعرفي هو عملية عقلية غير مطابقة للعقد (D.Descomp 1999 p 20). لذلك يعتبر حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا ومحركا لعمليات التعلم والتعليم. لأن المتعلم في عملية التعلم يختبر معارفه المسبقة ليتحقق من مدى صحتها من خطئها وهو ما يجعله بالضرورة يقع في أخطاء، ويتحفز ببذل جهد إضافي لتصحيحها. فلو كان يعرف ما يتعلم من مفاهيم أو صيغ وقواعد لغوية لما أخطأ، فهي تسمى أخطاء تطورية.

و تستند بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث ابستيمولوجيا "باشلار"، فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ حيث لا يقصيه(الخطأ) وإنما يعتبره فعلا يترجم نقطة انطلاق التجربة المعرفية. وفي هذا يقول كارل بوبلر" **يتوقف نمو المعرفة على التعلم من أخطائنا."** و يعطي **باشلار** لمفهوم

الخطأ مكانة متميزة فهو ليس مجرد محاولة أو تعثر، بل ظاهرة بيداغوجية تمثل نقطة **انطلاق المعرفة،** لأن هذه الأخيرة لا تبدأ من الصفر بل تمر بمجموعة من المحاولات الخاطئة. إنه تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم تقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم . أي ان باشلار جعل من الخطأ أرضية خصبة للتعلم الجيد،لأن المتعلم عندما يحاول تعلم شيئا ما فإنه حتما يمر عبر عدة محاولات يتمكن من خلالها من استيعابها ثم يختبرها أو يجربها(موقع الخطأ) وبعد التأكد من صحتها تصبح جزءا من مكونات نظامه المعرفي.

فالخطأ إذن يعتبر إستراتيجية للتعليم لأن الوضعيات التعليمية (الديداكتيكية) تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه ,وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء في التقدير والإدراك أو الفهم. وهو **إستراتيجية للتعلم** لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة الصحيحة. فأن يخطئ المتعلم معناه أنه يبذل جهدا للتعلم، معناه أنه يقوم بمحاولات جادة، و معناه أيضا أنه بحاجة إلى تدخل المعلم باعتبار أن دور المدرس لا يقتصر على استثارة فعل التعلم لدى المتعلم، لكنه يتعداه إلى اقتراح وضعيات تعليمية تسهل ذلك **الفعل.**(لعياشي عبود 2008/10 مدونات مكتوب).

وهكذا فبيداغوجيا الخطأ تريد وضع منهجية علمية واضحة في التعامل مع الخطأ لأن هدفها هو دمج الخطأ في الوضعيات التعليمية (الديداكتيكية) لتصبح مناسبة تستغل في البحث عن الصواب.وهو ما قد ينقص معلمي اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

إن ما يجب الإشارة إليه هو أنه عند تناول الخطأ مع المتعلمين وجب التأكيد على أن الإنسان يتعلم من الخطأ ، بل إن العقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique) يجب أن يؤكد على ضرورة الاستفادة من الخطأ بشتى الطرق.خاصة وان المتعلم مازال في طور التعلم لقواعد اللغة ومستوياتها حيث يرقى بتدرج منظم ليصبح بمرور الزمن ينتج خطابات وملفوظات متناسقة ومعبرة تخضع لقواعد اللغة المتعلمة داخل المدرسة شفويا وكتابيا. فالمنطق البيداغوجي يقول انه لو كان المتعلم يعرف ما يتعلم من قبل لما وقع في الأخطاء. وبناء على ذلك يتضح لنا:

ــ أن التعلم البشري يقتضي الوقوع في الخطأ مهما كان مستوى المتعلم وذكائه وظروف تعلمه.

ــ كما يتضح لنا أهمية الخطأ من الناحية البيداغوجية والذي بواسطته سنضع تصورا لمجموعة من الاقتراحات والإجراءات لكيفية توظيف الأخطاء اللغوية في تعليمية اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الجزائرية لغاتهم الأولى مختلفة في الكثير من الجوانب عن الفصحى .حتى نساهم في تغيير النظرة لدى المعلمين والأولياء من تجريم الخطأ إلى استثماره بيداغوجيا ليصبح له فائدة تعليمية ــ تَعلُّمية.

العلاقة بين مفهوم الخطأ ومفهوم صعوبة التعلم:

يعتبر أصحاب التحليل التقابلي الخطأ مرادفا للصعوبة ذلك أن هذه الأخيرة تحدث عندما يتكرر الخطأ عدة مرات لدى المتعلم. أي أن صعوبة التعلم تكتشف عن طريق تسجيل تكرارات كثيرة للأخطاء لدى المتعلم.

والصعوبة المعبر عنها من قبل المتعلم قد تعود إلى عدم تحكمه في قاعدة لغوية أو تعقدها وبالتالي يمكن إرجاع الصعوبة إلى طبيعة البنية اللغوية.حيث أن البنيات السهلة تجعل المتعلم يستعملها بشكل متكرر وعادي.أما البنيات الصعبة تؤدي بالمتعلم إلى صعوبات في الإنتاج اللغوي.(Anna Giacalone Ramat et P.Ceriana 1986).

وبناء على ذلك ظهرت عدة اتجاهات نحو الأخطاء وهي كالآتي:

-**1 الاتجاه الأول:** يرفض بشدة الخطأ أصلا ويعتمد على مبدأ الوقاية خير من العلاج. وهذا الاتجاه متأثرا بطروحات العصر الذي كان فيه اللغويون النفسانيون يعتقدون أن:" القدرة على الكلام باللغة يمكن أن تؤدي حتما إلى مجموعة من العادات التي يكون فيها التقليد دورا هاما في الاكتساب . مع العلم أن التحكم في اللغة يزداد بقدر استعمالها وتكرارها" وهو اتجاه سلوكي بحت. وفي نفس الوقت يؤمن هذا الاتجاه بأن التعلم الجيد والطريقة أو الوسيلة التربوية المناسبة يؤديان حتما إلى تعلم بدون أخطاء.

ــ **2 الاتجاه الثاني:** يرى بأن الأخطاء اللغوية أمرا أو ظاهرة لا مفر منها inévitable . ويعتقد هذا الاتجاه أنه يجب توقع دائما إنتاج الأخطاء من قبل المتعلمين بالرغم من مجهودات المعلمين.

3ـ **الاتجاه الثالث:** يعتبر الأخطاء ظاهرة ضرورية بل مهمة لأنه عندما نخطئ نتعلم. ويرجع الفضل في اعتبار الخطأ أمرا طبيعيا ومتوقعا بل ضروريا عند متعلم اللغة الأجنبية حتى عند مكتسب لغة الأم إلى السيد كوردر Corder (1967، 1980).وهو الاتجاه المعرفي الحديث.

ــ مصادر الأخطاء اللغوية:

عندما يتعلم الفرد لغة ثانية داخل المدرسة مهما كانت طبيعتها فإنه يجد نفسه أمام نظامين لغويين مختلفين، قد يتشابهان في بعض جزئياتهما في بعض المستويات اللغوية كما قد يختلفان في البعض الآخر وهو ما يجعل الكثير من المتعلمين يقعون في أخطاء لغوية متنوعة يمكن تصنيفها حسب مصادرها وأسبابها وهي كالآتي:

1 ــ الأخطاء التي يعود أصلها إلى اللغة الأولى:

تشير الكثير من الدراسات بلومفيلدو كراشن وانرايخ(Blomfild ,Craschen, Weinreich) إلى أن تعلم اللغة الثانية في المدرسة تتأثر كثيرا بمكتسبات اللغة الأولى وتجعل المتعلم دائم الوقوع في الأخطاء التي تتراكم عليه لتتحول فيما بعد إلى صعوبات في تعلم اللغة الثانية. حيث أن الفرد يملك رصيدا معرفيا ولغويا وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من المحيط الأسري والاجتماعي الذي عاش فيه. فمن البديهي أن تشكل هذه المكتسبات القبلية قاعدة انطلاق لتعلم اللغة الثانية داخل المدرسة تسبب في الكثير من الأحيان في ظهور أخطاء لغوية على شكل تداخلات بفعل الاحتكاك.

كما تبين للاختصاصيين في الكثير من الدراسات اللغوية وفي تدريس اللغة الثانية أو اللغات الأجنبية أن" لغة الأم أو اللغة الأولى تؤثر بكيفية ملحوظة وعميقة في تعلم اللغة الثانية، وانه ليس من المعقول الاعتقاد أن هناك فراغا لغويا لدى التلميذ عند بداية تعلمه اللغة الأجنبية(اللغة الثانية غير اللغة الأولى)(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي دون سنة ص63). ويقول المؤلف حسب النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين أن " للغة الأولى في عقل التلميذ بصمات لا تمح ولهذا يتحتم على كل مدرس للغة الأجنبية (اللغة الثانية) أن يعطي هذه البصمات كل ما تستحقه من عناية في العملية التعليمية.

ذلك أن لغة الأولى مهما اختلفت عن اللغة الثانية فإنها هي التي "كونت العالم اللغوي للتلميذ وهي التي جعلته يتعود على بنيات اللغة، وهي التي ستساعده على التمكن من أداة لغوية أخرى" (محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 المرجع السابق ص63).

وفيما يلي سنعرض مظاهر الأخطاء اللغوية حسب المستويات الأربعة للغة وهي كالآتي:

أ ـ التداخل الصوتي(Interférence Phonologique): تعرفه سيلين(Celyne)"على أنه يعبر على تداخل صوت أو حرف للغة ما في لغة أخرى، وبتعبير آخر هو استعمال أو نطق صوت ينتمي إلى لغة بصوت قريب من اللغة الأخرى مثل (نطق حرف "R" أو"r" في اللغة الفرنسية "غ " باللغة العربية (Maurice van overback 1976 ص 138). كما يحدث التداخل في بعض أصوات اللغة العربية لدى الناطقين بالعامية مثل صوت[القاف(**ق**)] ينطق [كاف(**ك**)] و[الضاد (**ض**)] ينطق [دالا (**د**)] و[الفاء(**ف**)] ينطق [ثاء] لدى بعض التلاميذ، ووجدنا نوع لآخر من التداخلات الصوتية يتمثل في حذف الصوائت في لاخر الكلمة تأثرا بالنطق السائد في العامية والقبائلية كان يقول التلميذ (الشجرة ـ الطاولة...)فيحذف نطق التنوين أو الصائت (تاء). وهو ما سجلناه في نتائج الدراسة الميدانية التي أنجزناها في إطار التحضير لرسالة الماجستير سنة 2003.(خالد عبد السلام 2003 ص 4 و11).

وحسب بنفيلد(Benfield) وروبيرتس(Roberts 1959) ولينبيرغ (Lenneberg 1967) فإن هذا " النوع من الصعوبات يصيب الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية أو الأجنبية في سن تتجاوز 12 سنة، نتيجة العوامل الفيزيولوجية، حيث دماغ الطفل يمتاز بالمرونة في سنواته الأولى ويبدأ في فقدانها في سن البلوغ، بينما دماغ الراشد يمتاز بالجمود والتحجر وهو ما يصعب تعلمه للأصوات الجديدة"(Maurice van overback 1976 ص 139). وهو ما ذهب إليه الكثير من الباحثين في علم الأصوات قائلين أن تعلم الطفل في الصغر للغة أجنبية أو اللغة الثانية تكسبه ليونة في أجهزته الصوتية المختلفة وتسمح له بالتكيف مع الأصوات الجديدة. عكس الذي يتعلمها في الكبر، ونفس الشيء يحدث بالنسبة للطفل الذي يتكلم لغة ثرية بالأصوات مقارنة بطفل يكتسب لغة فقرية في الأصوات.

ونفس الشيء ذهب إليه سكوفل scovel 1969 حينما قال أن"السيطرة الدماغية التي تحدث في حدود سن 12 سنة تكبح وتوقف القدرة على التحكم في نطق أصوات اللغة الثانية دون التلفظ بنغمة أجنبية (George sanders1987 ص139) وهي الفترة التي يسميها البعض بالفترة الحرجة في تعلم اللغة الأجنبية.

بينما البعض الآخر من الباحثين يرون " أن التحكم في بعض الأصوات وعدم التحكم في البعض الآخر لا يمكن إرجاعه إلى ازدواجية اللغة لأن نفس الأخطاء التعبيرية يرتكبها حتى ذوي اللغة الواحدة "(المرجع السابق نفس الصفحة 139).

أ1ـ التداخل التنغيمي Interférence prosodique: وهو التداخل الذي لا يصيب الصوت في حد ذاته بل يصيب شكل نطقه والذي يسمى بالنغمة،ذلك "أن الأثر التنغيمي للغة الأم يظل قويا إلى درجة أن الطفل المتعلم للغة الثانية يبقى أصما بالنسبة للنغمات الموسيقية لتلك اللغة الجديدة.حيث يتلفظ أصوات،كلمات وجمل باللغة الثانية بنغمة مشابهة للغة الأولى"(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص64). مثل نطق كلمات وأصوات باللغة العربية الفصحى بنغمة قبائلية لدى التلاميذ الذين تعتبر هذه الأخيرة لغتهم الأولى أو بنغمة اللهجة العربية السائدة في منطقة سطيف التي تمتاز بالتفخيم للكثير من الأصوات مثل (القاف) والمد في آخر الكلمات وغيرها.

ب ـ التداخل النحوي Interférences syntaxiques: وتعرفه سيلين(Celyne) على أنه "استعمال لغة ما ببطاريات(Matrices) قواعد اللغة الأخرى. مثل (المؤنث، المذكر و الحياد والخلط بين المثنى والجمع). والقاعدة تقول كلما كان النظام اللغوي معقدا كلما طالت عملية التحكم فيه"(George sanders1987 ص134ـ135). ومن الأمثلة الأخرى لهذا النوع من التداخلات هو ما يمكن ملاحظته في ترتيب كلمات الجملة(كالفعل +الفاعل+ المفعول به) حيث إذا كان هناك اختلاف كبير بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية فإن التداخل سيكون كبيرا. غير أن بعض الباحثين يرون "أن هذا النوع من الأخطاء يظهر في خطابات نسبة قليلة من التلاميذ أو الأطفال".(المرجع السابق ص135). وقد سجلنا نماذج من الأخطاء النحوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية سطيف تمثلت في ما يأتي:(عبد السلام خالد 2003)

ــ **النوع الأول:** تقديم الفاعل على الفعل في:**[الأم جاءت بالطعام]**،**[خديجة تأكل هي تحمل الخبز]**

ــ **النوع الثاني:** تركيب جمل وفق اللغة الأولى في :**[سأشرب الماء قليلا يا أمي ثم آكل]** يقابله في العامية العربية التركيب التالي**[نشرب الماء قبل أومبعد ناكل]** ولدى الناطق بالقبائلية نجد الجمل الآتية:**[بدأ كل واحد يأكل ماذا يريد]**.يقابله بالقبائلية **[إبذَ أمكُل يوان إثتس ذاشو إقبغ]**

ــ **النوع الثالث:** تركيب جمل ناقصة من الفعل مثل:**[ليلى ...الصاحن على الطاولة] [الأم إنه مالح].**

ــ **النوع الرابع:** تركيب جمل ناقصة من المفعول به وهي الأكثر انتشارا لدى التلاميذ مثل:**[ليلى تشرب...]**، **[الأب يأكل...]** ،**[ليلى تحمل....]** وهنا تتأكد لنا تأثير ميزة اللغة العامية التي تميل إلى الاختصار في الكلام حيث تركب الجمل بشكل مختصر.

ــ **النوع الخامس:** استعمال حروف الجر وفق نماذج اللغة الأولى:**[عندما شاهد في شاشة التلفزيون]** يقابله بالقبائلية **[مِقَّزْرَا قَتلفزيُون]**، **[أقعد في المائدةــ لتضعه في المائدة]** **[الأب جالس في الكرسي]** وغيرها من الأمثلة النحوية الدالة على تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة المدرسية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية.

ويقول موسى الشامي في كتابه إن" الجانب النحوي هو الميدان الذي تنمو فيه التداخلات اللغوية والتي يصعب تفسيرها وأمثلته على ذلك ما شاهده عند مقارنته للعربية الفصحى لدى الأطفال المغاربة مع اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية:

1ــ في الضمائر الشخصية المفعولية: في قوله[رأيته] في العربية الفصحى ــ بالدارجة [شفتو]ــ بالقبائلية [زرغث] كلها كلمات متصلة فيما بينها بينما في اللغة الفرنسية فهي منفصلة /je l'ai vu /. ويظهر التداخل بين اللغتين العربية الفصحى والفرنسية في المثال التالي: يقول الطفل بالفرنسية[je demande à lui] بدل [je lui demande] هو تأثير واضح للغة العربية حيث الصيغة كالتالي[أطلب منه] (محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص66).

2 ــ أفعال اللزوم والتعدي: وهي أفعال يخطئ التلميذ في استعمالها عندما يتعلق الأمر باختيار الحرف المناسب الذي يستعمل بعض الأفعال كأن يقول أو يكتب باللغة

الفرنسي:[il n'écoute pas à son père] [لا يستمع الى أبيه] بدل[il n'écoute pas son père] [لا يستمع أبيه]. بالعامية [ما يَسْمَاعْشْ لَبُّوِيُّو]، بالقبائلية [أُولِتْ حَسِيسْ آرَا إِبَبَاسْ](محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص66 بتصرف).

ج ــ التداخل الصرفي Interférences morphologiques: وهو نوع آخر له علاقة بالتداخلات النحوية حيث يقول سابير1927 Sapir "بأن التداخل الصرفي ممكن الحدوث مع بقائه سطحيا "(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص65) إلا أن فانرايخ weinreich يرى عكسه ويقول أن:" التداخل النحوي يشمل التداخلات الصرفية والتركيبية وتتأثر هي الأخرى" (Maurice van overbacke1976 ص107). اذن يمكن أن نصدق كلام سابير Sapir إذا كانت اللغات التي يتكلم عنها من نفس العائلة و متطابقة في قواعد الصرف، أما إذا كانت مختلفة ومتباعدة فإن التداخلات موجودة فعلا بين اللغتين العربية الفصحى والعربية الدارجة وبينها وبين القبائلية . ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

ــ تأثير قاعدة الجمع على المثنى: حيث يقول أحد التلاميذ في حصة التعبير الشفهي عن طفلين متوجدين بالحديقة:[**ذهبوا الأطفال إلى الحديقة]** بدل [**ذهب الطفلان إلى الحديقة]** وهو تداخل واضح من اللغة العامية العربية والقبائلية في الفصحى، ذلك أنه في اللغة الأولى (العامية والقبائلية) من جهة لا يوجد فيهما المثنى و من جهة أخرى يستعمل فيهما الفعل في صيغة الجمع مثل[**راحوا لولاد لجنان]** بالقبائلية**[رُوحَنْ وَرَّاشْ إِوَعْطِيلْ]** بينما في العربية الفصحى يستعمل الفعل في صيغة المفرد.. كما استعمل بعضهم الجمع للاسم والفعل للتعبير عن المثنى في الجملة التالية: **[الأطفال يتأرجحون]** بدل [**يتأرجح الطفلان]** وهو تداخل من العامية في الفصحى كما سبق وأن ذكرنا سابقا.

وذكر موسى الشامي مثالا عن الاختلافات الموجودة بين العربية الفصحى والفرنسية في قواعد الصرف .حيث لا توجد أشكال فعلية خاصة بالمؤنث في الفرنسية مثل قولنا/ رأيتم/ بالعربية يقابله في الفرنسية [vous avez vu] وقولنا [رأيتن] يقابله نفس الصيغة[vous avez vu].

د ــ التداخل المعجمي Interférences lexicales: تعرفه الباحثة سيلين(celyne) على أنه استعارة معنى وشكل كلمات من لغة واستعمالها في لغة أخرى لتغطية العجز المعجمي أو اللفظي.(GEORGESANDERS1987 ص137).وبتعبير آخر هو" الترجمات غير

الصحيحة من اللغة الأولى إلى الثانية، أو استعمال لكلمات غير مطابقة لها ،أو اختيار وحدة لفظية غير مطابقة للمعنى المقصود مع إضفاء المعنى المتعارف عليه في لغته الأولى، فيقع الخلط في ذهنه بين بعض الأفعال والكلمات "(موسى الشامي دون سنة ص67) . كالخلط الذي يقع في حالة الازدواجية اللغوية العربية الدارجة والفرنسية بين الفعلين [j 'amène] و[j'apporte] حيث تستعمل كلمة جاب في الدارجة للتعبير عن الأحياء والجماد، فيكتب أو يتلفظ بالفرنسية [j'apporte mon père] بدل استعمال الكلمة الصحيحة [j'amène mon père] وهو استعمال واضح لكلمة من اللغة الأولى في اللغة الثانية (محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص37). ومصدر هذه الصعوبات " قد لا يعود إلى التداخلات اللغوية، بل قد يعود إلى تعميم استعمال بنيات اللغة الثانية في ميادين لا تستعمل فيها . مثل استعمال التلميذ في اللغة الفرنسية لـــ [mon ami est bavardeur] بدلا من [mon ami est bavard] صديقي ثرثار. فكلمة [bavard] مصدرها الفعل[bavarder] يقاس إلى فعل [chanteur - chanter] وهو ما يبين أنه عمم قاعدة لغوية في غير محلها "(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص67) هذا من جهة. ومن جهة أخرى يتم التداخل المعجمي حينما يكون اللفظ أو الكلمة الدالة معروفة في احدى اللغتين، إلا أن التلميذ يعتقد أنه يمكن استعمالها في كليهما،مثل استعمال التلميذة أثناء التعبير الشفهي بعد التردد[**الأم تنشر القش**] بدل [**الأم تفرش الملابس**] معتقدة أن كلمة [**تنشر**] في العامية لها نفس المعنى في الفصحى كما أن كلمة [**القش**] تصلح في اللغتين العربية الفصحى والعربية الدارجة.

كما انه تحدث التداخلات عموما في " الكلمات التي يكون نطقها متقارب في كلا اللغتين"(George sanders1987 ص137) مثل كلمة [**القش**] متقاربة في النطق مع كلمة [قماش]. ويستعمل "التحويل transfert اللفظي أو الاستعارة من طرف الطفل في وضعيات الشك في الوضوح أو من أجل تجنب التأويل الغامض من طرف المستمع" (المرجع السابق ص138) كأن ينوي استعمال كلمة غير مألوفة يظن أن المستمع يجهلها فيستعمل كلمة أخرى أكثر تداولا لتجنب كل غموض في الفهم.

وفي دراسات أخرى على ازدواجية اللغة لدى المهاجرين إلى الدول الأجنبية لغاتهم الأولى مختلفة، بينت أن التداخلات المعجمية بالنسبة إليهم قد تعود " إلى أن هؤلاء

يصادفون في المجتمع الجديد الذي يعيشون فيه عدة مفاهيم ليس لها مقابل في لغاتهم الأصلية حيث لا يمكن الإشارة إليها في لغات الأم إلا بشكل قريب أو متقارب" (المرجع السابق ص138).غير أن هذا الطرح لا ينطبق على واقع مزدوجي اللغة في المجتمع الجزائري إلا في بعض المفاهيم العلمية والتكنولوجية التي تفتقر إليها لعامية العربية واللغة القبائلية،لذلك قد يستعمل هؤلاء التلاميذ مفاهيم هجينة أو مستعارة مباشرة من اللغة الأولى أو الأجنبية كالفرنسية مثلا في الأمثلة الآتية التس استعملها تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في تعابيرهم الشفوية عن مشاهد مصورة:[**الكيسان، العصبان، السباقيتي، الفرشيطة**] [**التمنية، أتناش**] بدل [**الثامنة والثانية عشر**] واستعارة الأفعال أيضا مثل [**هاتها**، **خلاص اللعب**] بدل [**أحضرها** ،**انتهى وقت اللعب**]. أما هوقن HAUGEN 1956 F. p155 " يرى بان التداخل السلبي ينتج عندما يتجنب مزدوجي اللغة كلمات مقبولة في لغاتهم الأم بسبب أصواتها الغريبة .وهذا النوع من التداخل هو الذي يعطي ميلاد للكلمات المستعارة"(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي ص138)

هـ ــ التداخل الدلالى Interférences sémantiques: "ويقصد به استعمال معنى كلمة تابع للغة معينة في كلمة لغة أخرى تشابهها جزئيا" (George sanders1987 ص135). ويحدث هذا النوع من التداخل لأنه يسمح للتلاميذ بتجنب التداخلات المعجمية ، بمعنى آخر أن التلاميذ حينما لا يجدون كلمة مناسبة للتعبير عن موقف ما فإنهم يجدون في معنى كلمة في لغتهم الأولى مشابهة للغة الثانية منفذا للتعبير عما يريدونه.

ويستعمل التلاميذ التداخل الدلالي" بشكل مجازي لتعويض كلمة غير معروفة في لغتهم الثانية رغم امكانية تعويضها بكلمة معروفة،إلا أنهم يعتبرونه غير دقيقة المعنى(المرجع السابق ص135ــ 136) مثل:استعمال عدة تلاميذ بمدينة سطيف أثناء حصة التعبير الشفهي لكلمة / النعجة / في صورة تعبر على /المعزة/ .

2 ــ الأخطاء التطورية الناتجة عن اللغة الثانية بحد ذاتها:

توجد الكثير من الأخطاء اللغوية التي مصدرها ليس اللغة الأم أو النقل من اللغة الأخرى، بل يعود أصلها إلى بنية اللغة نفسها. ذلك أن المتعلم أثناء تعلمه اللغة الثانية يبني افتراضات حولها من تجربته المحدودة بها . خاصة بالنسبة لتلاميذ التعليم الابتدائي الذين لم يتدربوا كثيرا على استعمال اللغة العربية الفصحى في مختلف المواقف

والسياقات. وتستعمل في مختلف مواقف الحياة اليومية العربية الدارجة والقبائلية بالنسبة للناطقين بها .وعليه فيمكن أن تسجل الأخطاء التالية أثناء عملية تعلمهم :

1 ــ **التعميم المبالغ لبعض القواعد:** يعرف جاكوبتش(jacobovitS) التعميم على أنه "استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة، وفي تعلم اللغة الثانية فإن بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة، أما بعضها الآخر فقد يكون مضللا وغير قابل للتطبيق "(علي تعوينات 1997 ص212). وهذه الظاهرة تشمل الحالات التي يأتي فيها الدارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة.(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع تمام حسان ص100). ومن الأمثلة التي يعمم فيها المتعلم بشكل مبالغ "استعمال لا النافية في جميع الحالات فيقول مثلا: أنا لا أكلت ــ والأكل لا طيب ".(داود عبده 1984 ص75).

2 ــ **القياس الخاطئ على قاعدة سابقة:** يعنى أن التلميذ حينما يتعلم قاعدة لغوية معينة فإنه يطبقها على وضعيات مختلفة قياسا عليها مثل:" قاعدة التأنيث من نماذج مثل:كبير ــ كبيرة ،طويل طويلة .فيطبقها على أحمر ــ أحمرة "(داود عبده المرجع السابق ص74).

3 ــ **الافتراضات الخاطئة:** وهو نوع من الأخطاء التطورية حيث "تنتج الأخطاء عن افتراض خاطئ أوفهم خاطئ لأسس التمييز في اللغة المتعلمة "(محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع تمام حسان ص101) مثل تطبيق" قاعدة الجمع من نماذج مثل: سيارة سيارات ــ طاولة ــ طاولات . فيفترض التلميذ أن علامة الجمع تنتهي دائما ب(ات) فيأخذ في تطبيقها على كلمات مثل: [صحن ــ صحنات ، كرسي ــ كرسيات]" (داود عبده المرجع السابق ص75). وسبب هذا النوع من الأخطاء قد يعود الى "سوء التدرج في تدريس الموضوعات أو سوء عرض مادة الدرس" (محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع تمام حسان المرجع السابق ص101). وعليه يقول هوك(HOK)"إن تقديم الموضوعات على ضوء التقابل قد يخفف عبء المتعلم والمعلم وبالتالي يضاعف من سرعة التعلم"(تعوينات 1997 ص213).

4 ــ **الجهل بالقاعدة وقيودها:** ويقصد به حينما يتعلم التلميذ بعض القواعد اللغوية ويحاول تطبيقها في مواقف جديدة، فإنه" كثيرا ما يتجاهل بعض قيودها وشروطها أو أنه

يعمل على تطبيقها في سياقات لا تنطبق عليها" (تمام حسان المرجع السابق ص101).وهو امر ينتج عن القياس الخاطئ أو عن "الحفظ الببغائي للقاعدة دون فهم لها مثل استعمال (لا النافية مكان لا النافية للجنس)(علي تعوينات 2001 ص10) أو استعمال لا النافية في جميع الحالات ومع كل الأزمنة.

5 ــ **التطبيق الناقص للقواعد:** يتبلور هذا النوع من الأخطاء في تكوين تراكيب الجمل حيث"يمثل التحريف فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة(تمام حسان المرجع السابق ص101).

وهذه الأنواع من الأخطاء لم يعد" ينظر إليها على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل بدءوا يعتبرونها مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل ، تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل التطور "(نايف خرما،علي حجاج 1988 ص99).

3 ــ الأخطاء التي يعود أصلها إلى طبيعة اللغة الشفهية:

بما أن عملية التعبير الشفوي تتم وفق مرحلتين معرفيتين متكاملتين(التخطيط ثم التنفيذ) وفي ظروف نفسية تختلف من فرد إلى آخر و في سياق مدرسي أو اجتماعي خاص، فإن كل مرحلة تعترضها صعوبات متميزة تجعل كلام المتعلم متذبذبا ومضطربا يسوده التوقف او التكرار أو الإعادة للصياغة وغيرها وهو ما قد يعقد فهم الرسالة المراد إيصالها وفي نفس الوقت يعرقل عملية الاتصال بالمعلم أو بالآخرين من المحيطين به.مع العلم أننا بصدد الحديث عن متعلم للغة العربية الفصحى لم يتحكم بعد في بنياتها وقواعدها بشكل يسمح له التعبير بطلاقة وسهولة إلى جانب عدم الألفة في استعمالها خارج السياقات المدرسية الرسمية.وهو ما يزيد من تعقيدات التعبير شفويا أمام المعلم والزملاء .فأهم الصعوبات والأخطاء التي يمكن أن تحدث ليس للطفل فحسب بل حتى للمتعلم الراشد أيضا ما يأتي:

1ــ **في المرحلة الأولى (التخطيط للكلام):** يحدث للمتعلم توقفات من حين لآخر تتمثل في المواقع الآتية:

أظهرت بعض الدراسات أن المتكلمين يميلون إلى التوقف في ثلاثة مواقع مختلفة أثناء كلامهم(داود عبده 1984 ص44):

ـ **الموقع الأول:** عموما يكون في بداية الجملة" و هو الموقع الطبيعي لتخطيط الهيكل العام للجملة ولتفصيلات المكون الجملي الأول "(المرجع السابق ص44).حيث يقوم المتكلم بنطق كلمة ثم يتوقف كأن يقول في يوم من ..أو كان يا مكان...في الصباح ...في الصبـــ .. ثم تكمل أتوجه..يتوجه.. يتوجه الفلاح نحو المزرعة. "والوقفات في بداية الجملة عادة تكون أطول من تلك التي تقع بين المكونات الجملية ،حيث ذكرت بعض الدراسات أن معدل الوقفة هو 1.03 ثانية بينما في المواقع الأخرى هو 0.75 ثانية (المرجع السابق ص44 عن مرجع كلارك وكلارك ص267).

– **الموقع الثاني:** يكون بين المكونات الجملية، وهو الذي يحدث أثناء التخطيط التفصيلي للمكون الجملي من خلال التفكير في العبارة أو الصفة التي يجب أن يستعملها كأن يفكر في اختيار كلمة في الصباح فقط أو يضيف لها الباكر ثم يختار الفلاح أو الأب أو الأخ الصغير في المثال السابق.

– **الموقع الثالث:** وهو يحدث قبل نطق بعض الكلمات داخل المكون الجملي.وهو التوقف الذي يحدث عندما يجد المتكلم صعوبة في العثور على الكلمة المناسبة والمعبرة بشكل دقيق عن المدلول، لذلك حتى لا يلفت انتباه السامع لصمته الطويل يقوم بتكرار كلمات وظيفية مثل :ال يعني، طبعا، إذن ،آه ...وغيرها. وحفاظا على وحدة المكون الجملي نجد المتكلم يعود الى بداية الجملة من حين لآخر. وفي هذه الحالة حينما يكون المتكلم هو التلميذ في المدرسة بلغة فصحى تعلمها بين جدرانها ولا يستعملها في حياته اليومية، نجده قد يلجأ إلى استعمال كلمات لغته الأولى مباشرة معتقدا أنها تؤدي المعنى المرغوب ويصلح استعمالها في اللغة الثانية .كما يمكن أن يكون توقفه عبارة عن محاولة ترجمة للكلمة المفقودة من لغته الأولى إلى اللغة الثانية باعتبار أن له رصيد لغوي جاء به من البيت ويوظفه في مواقف الحياة المختلفة.مثال حالة التلميذة التي عبرت عن صورة فيها (امرأة وملابس مفروشة) فبعد توفق وتردد لـــ الأم تنشر...ال....ال.. ثم قالت "الأم تنشر القش".

ـ أسباب صعوبات التخطيط للكلام شفهيا:

تعود صعوبة التخطيط للتعبير عن الأفكار والمواقف إلى عدة عوامل منها ما يأتي (داود عبده1984 ص46):

1ــ العوامل النفسية: وتتمثل في الاضطراب، القلق والحرج عند الكلام في موقف مدرسي رسمي أو اجتماعي، خاصة إذا كان أمام أناس غرباء ، مثل الزملاء في موقف تعليمي أو في امتحان حيث الأنظار متجهة إليه.، يضاف إليها توقعات المتعلم من ردود أفعالهم (الزملاء) من خلال ضحكهم أو استهزائهم ...). ويتعقد التخطيط للحديث عموما عندما يكون الفرد غير واثق من نفسه.

2 ــ العوامل اللغوية: وهي العوامل التي لها دور كبير جدا في التعبير الشفوي، ذلك أن المتكلم بلغة المدرسة (ل2) اللغة العربية الفصحى في مواقف اصطناعية (مدرسية) ليس كالمتكلم بلغته الأولى (قبائلية أو عربية دارجة) في مواقف طبيعية. فنظرة المتعلم لنفسه وتوقعاته بردود الفعل من قبل معلمه وزملائه تؤثر كثيرا في تخطيطه وتنفيذه للكلام.

3ــ طبيعة الموضوع أو الموقف المطلوب الحديث عنه: إن كان ذا علاقة بحياة المتعلم وبيئته الاجتماعية والثقافية ويتماشى مع مستواه العقلي المعرفي واللغوي في المرحلة التي هو فيها وفي موقف طبيعي عادي، أو أنه موضوع بعيد عن اهتماماته وعن سياقه الاجتماعي أو يتجاوز مستواه وفي نفس الوقت يتم في موقف رسمي أمام أناس غرباء وغيرها فهي كلها عوامل تؤثر على أدائه اللغوي شفويا.

4ــ موقع المتعلم داخل المدرسة بين الزملاء ومع المعلم: إن كان محبوبا ومرغوبا فيه من قبل معلمه وزملائه أو أنه منبوذا أو من المغضوب عليهم ويستهزأ به فكلها أمور تؤثر على الحديث الشفوي للمتعلم وتجعله يتلعثم ويتردد وينتابه الخوف..... وغيرها من الوضعيات المحتملة.

وعليه فقد "أكدت بعض الدراسات أن صعوبة التخطيط تزداد عندما تكون المفردات المستعملة في الحديث مجردة أو غير شائعة"(داود عبده1984 ص46). وهو ما سجلناه لدى تلاميذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي خاصة مستوى السنة الثالثة، حينما يطلب منهم التعبير عن صور ومواقف باللغة العربية الفصحى (سواء بالنسبة للناطقين بالعربية الدارجة أو القبائلية) نجدهم يجدون صعوبات في استعمال الكلمات غير الشائعة خاصة الكلمات الأدبية والعلمية. حيث سجلنا في نتائج دراستنا الميدانية التي أنجزناها في إطار التحضير لنيل شهادة الماجستير سنة 2003 لدى عينة من التلاميذ في المدرسة الجزائرية

أن الكثير منهم يعيد صياغة أفكاره إلى درجة أنهم يختارون مفردة ثم سرعان ما يتوقفون ويستبدلونها بمفردة أخرى يعتقدون أنها الأكثر استعمالا وبالتالي قد تكون هي الأصح رغم أن البعض منها متداول ومشاع في اللغة العامية ..

وفي " تجربة ميدانية أجراها كل من فكس وهيكسFixe et Hixe 1978 طلب فيها من المفحوصين استعمال كل كلمة يسمعونها في جملة تامة ..تبين أن الاستجابات كانت أسرع عندما كانت الكلمات محسوسة بالمقارنة مع الكلمات المجردة وكذلك عندما كانت الكلمات أكثر شيوعا بالمقارنة مع الكلمات الأقل شيوعا"(المرجع السابق ص46 عن فكس وهيكس 1978 ص179). كما أشار الباحثان السالفان إلى أن هناك دراسات أخرى أجريت على عينة من المفحوصين بينت أن صعوبة التخطيط تكون أكثر في عملية التفسير عنه في عملية الوصف.(نفس المرجع السابق والصفحة). وهذه الصعوبات قد تعود الكثير منها إلى ضعف الرصيد اللغوي باللغة الثانية وتأثير اللغة الأولى من خلال استعمال استراتيجيات الترجمة والاستعارة.

2ـ أما في المرحلة الثانية(التنفيذ): قد يخرج المتعلم عن تنفيذ ما خطط له جزئيا أو كليا بحسب الظروف والمواقف والوضعيات الممكنة وهو كالأتي:

خروج التنفيذ عن التخطيط أثناء التعبير الشفهي: يحدث هـــــذا الخروج عموما لدى الأفراد الذين يقومون بكلام تلقائي غير المعد أو المحضر وهـــو على نوعين حسب الأسباب التي تنتجه:

1ـ نوع ناتج عن إعادة النظر في التخطيط ويتمثل في المظهرين التاليين:

أ ـــ " التردد قبل النطق": كأن يبدأ التلميذ أثناء حصة التعبير الشفهي الحر: (الك........ال......ال...الكباش تأكل الحشيش .وهو ناتج عن إعادة النظر في التخطيط للكلام بحيث كان ينوي القول الكباش ترعى الحشيش. (داود عبده 1984 ص47).

ب ـــ " التصحيح الفوري لكلمة أو عبارة قيلت"(المرجع السابق ص47) وهو التعديل الذي يجريه المتكلم على كلمة أو عبارة بعد تلفظها لإدراكه بأنها لا تصلح للتعبير عما أراد أن يقوله مثال حالة التلميذة أثناء حصة التعبير الشفهي الحر عندما قالت (النعجة يرضعها توأمان ، ثم بعد ما أعادت النظر في الصورة في نفس اللحظة قالت المعزة يرضعها توأمان.

2 ــ" نوع ناتج عن خطأ في التنفيذ"(المرجع السابق ص48) ويتجلى هذا في المظاهر التالية:

أــ التهيؤ أو التوقع (anticipation):ويقصد به تغيير صوت ما بسبب التهيؤ لنطق صوت تال، كان ينطق/ ليث ثمة شيء/ بدل/ ليس ثمة شيء /.واستبدال (س) ب(ث) ناتج عن التهيؤ المسبق لنطق صوت الثاء فيما بعد.وهو خطأ ناتج عموما عن التسرع وعدم التركيز .

ب ــ المثابرة والاتباع(persévération):وهي عملية معاكسة للأولى حيث يتغير صوت تال أو كلمة تالية تحت تأثير نطق صوت سابق أو كلمة سابقة.مثل شمس ــ **شمش** أو ليس ثمة **سيء.**

ج ــ المزج (Mélange):وهو نطق كلمة ممزوجة بين كلمتين، من خلال نطق الجزء الأول من كلمة والجزء الأخير من كلمة أخرى . ويحدث هذا عموما عندما "يحاول المتكلم لفظ كلمة ثم يغير رأيه قبل انهائها بسبب استحضار كلمة اخرى تتافس الأولى في تأدية المعنى"(داود عبده 1984ص49) . كحالة التلميذ الذي أراد ان يعبر عن صورة فيها معزة ترضع جديان فقال [نعجة] ثم استدرك وقال [نعزة] وهي مزج بين كلمتين نعجة + معزة = فأنتجت[نعزة] .مثال آخر: نطق قرون ثم تغييره بعصور= ينتج كلمة [قصور].

4 ــ الأخطاء التي يعود أصلها إلى البيئة التعليمية: (دوجلاس براون1994 ص 219):

و نعني بها تلك الأخطاء الناتجة عن الظروف الدراسية المرتبطة بالمادة الدراسية وطريقة تنظيمها وتقديمها، والمعلم وأسلوب شرحه وأسلوب تعامله مع المتعلمين وغيرها من وضعيات البيئة الدراسية.

5 ــ الأخطاء الناتجة عن المعلم داخل القسم: يتبلور هذا النوع من خلال الشرح الخاطئ لبعض القواعد اللغوية أو التركيب والصيغ أحيانا، أو استعمال طريقة تدريس لا تراعي مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب أو لا تراعي التسلسل المنطقي للمفاهيم والقواعد اللغوية أو انه لا يقدم الأمثلة والتطبيقات المناسبة، أو يقدم معلومات خاطئة لجهله وعدم تحكمه في اللغة بشكل جيد وغيرها من السلوكات التعليمية التي قد تصدر عن المعلم فتجعل فهم المتعلمين للغة سطحيا أو مشوها أو خاطئا، فيؤدي بهم الأمر إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة الثانية المتعلمة أو كما يسميه ريتشارد(Richards 1971) **بالمفاهيم الخاطئة** ويسميه ستنسون(tenson 1974) بأخطاء

الاستقراء من جهة أخرى.(دوجلاس براون 1994 ص 219).كتقديم قاعدة لغوية في جملة خاطئة فيقيس عليها المتعلمون.

6ــ **الأخطاء الناتجة عن الكتاب المدرسي:** كتلك المعلومات اللغوية والتراكيب والتمارين المقدمة بشكل غير دقيق، أو خاطئ أو مظلل، تجعل المتعلمين يبنون عليها تصوراتهم ونماذجهم اللغوية وقد يحفظونها عن ظهر القلب و يقيسون عليها تعابيرهم الشفوية والكتابية معتقدين أنها صحيحة. لذلك إذا كان تعلمهم مبني على أخطاء مشاعة فلا نتوقع منهم ملفوظات لغوية صحيحة.

ونفهم من كل ما سبق أن عملية التعلم عملية معقدة بتعقد العوامل والعناصر المتداخلة فيها ّإلى درجة أصبح من الصعب التمييز بشكل دقيق أي منها يعتبر السبب الرئيسي أو الأساسي في حدوث بعض الأخطاء وتكرارها لدى بعض المتعلمين. غير أن ربطها فيما بينها مجتمعة يسهل لنا تفسير مختلف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون خلال تعلمهم للغة الثانية أو لمواد دراسية أخرى.

ــ أنماط الأخطاء اللغوية حسب ج. ب. أستولفي J.P.Astolfi 2003:

اللغة الإنسانية بشكلها المنطوق والمكتوب عملية معقدة تتداخل فيها عدة عوامل لذلك من الصعب التسليم بوجود مصادر محددة بعينها للوقوع في الأخطاء اللغوية وصعوبات التعلم اللغوي، وانطلاقا من التنوع والتعدد في العوامل المحتمل توليد الأخطاء ذكر أستولفي 2003 ثماني أنواع من الأخطاء اللغوية تضاف لما ذكر سابقا وهي كالآتي:

1ــ **أخطاء ناتجة عن تعليمات العمل المطلوب:** فالطريقة التي تصاغ وتطرح بها الأسئلة من المعلم للمتعلم باستعمال أفعال مثل(حلّل، وضّح، اشرح، ترجم....) قد تجعل هذا الأخير يدركها ويفهمها بكيفية لا تتناسب والمطلوب، لذلك يجيب وفق ذلك فتظهر الأخطاء بشكل عفوي ولا إرادي.

2ــ أخطاء ناتجة عن العادات الدراسية، أو عن سوء فك الترميز للتوقعات:

فالمتعلمون حسب فيليب بيرونو Ph.Perrounoud كثيرا ما يمتهنون إستراتيجية الفهم أو فك تشفير للتوقعات (الإجابات) الضمنية التي يطلبها المعلم في سؤال أو نشاط معين. لكن نتيجة للصعوبات التي تواجههم في إدراك القواعد الضمنية التي تستلزمها حل

مشكلة جديدة، يقعون في الأخطاء. فالوضعية اللغوية في التعبير مثلا قد تستلزم منهم فهم دلالة التعليمات أولا، ثم ينتقلون بعدها إلى حشد المعارف الموجودة لديهم والضرورية لحلها. ومن بين القواعد الضمنية التي يستلزمها حل مشكلة معينة ما يأتي:

ــ أن المشكلة تحتوى على حل، وهو الحل الوحيد.

ــ ولحله لا يجب استخراج إلا المعطيات ذات العلاقة بقواعد الصرف.

ــ وكل المعطيات والبيانات ذات العلاقة بذلك ضرورية.

ــ وإذا كانت الإجابة لا تقع على القاعدة التفصيلية المطلوبة، فيعني ذلك أننا أخطأنا.

فمثل هذه الإجراءات الضمنية التي قد لا يدركها المتعلمون، و هي التي تجعلهم يخطئون في الحصول على الإجابات المتوقعة من قبل معلميهم. ويعني ذلك أن إجابات المتعلمين تَنبني على العادات الدراسية المتوفرة لديهم، و التي تجعلهم يُنتجون بناءات لصيّغ غامضة قد تقترب من تلك القواعد المعروفة، بالتعميم المبالغ.

3ــ أخطاء لها علاقة بالعمليات العقلية المتدخلة في حل المشكلات إيدمونسون وهاوس(**W.Edmonson et J.House**)**:** بعض النشاطات المدرسية قد تتطلب استعمال بعض العمليات العقلية من قبل المتعلمين، ولكنها إذا كانوا لا يتوفرون عليها، و غير حاضرة لديهم، فإنهم يرتكبون أخطاء فيها. لأنهم يجدون صعوبات في استبدال إدراكاتهم وتصوراتهم الخاطئة التي تعودوا عليها من قبل بأخرى جديدة وصحيحة. أي أنهم يواجهون مشكلات جديدة بطرق وعمليات سبق استعمالها في وضعيات أخرى مشابهة. وهي من العمليات المعرفية التي قد لا ينتبه إلها المعلمون، ولا يتدخلون في تصحيحها لدى المتعلمين.

4 ــ أخطاء ناتجة عن العمليات العقلية المستعملة: وهي تنتج عندما تعرض مشكلات على متعلمين و تترك لهم حرية اختيار الاستراتيجيات المناسبة للحل، فيستعملون إجراءات (مراحل وخطوات) مختلفة عن تلك المتوقعة من قبل المعلم، لذلك يقعون في الأخطاء.

5 ــ أخطاء ناتجة عن الضغط المعرفي: تنتج هذه الأخطاء عندما يقوم المتعلم بمعالجة مشكلة معينة، فإنه يستحضر كما هائلا من المعلومات، ذات العلاقة بها، كالمفردات والمفاهيم والقواعد النحوية والصرفية المتشابهة في الكثير منها في موضوع التعبير الشفوي، قد يجعل عملية معالجتها على مستوى الذاكرة القصيرة المدى، يُحدث تضخما

معرفيا، يسبب للمتعلمين إما نسيان بعض أجزائها وتفصيلاتها، وإما تداخلا فيما بينها.(أستولفي Astolfi 1997 p58).

ــ المصادر الكبرى للأخطاء اللغوية حسب فايول Fayol et Reason وريزان:

وحسب هذا الأخير فايول Fayol et Reason وريزان هناك **ثلاث مصادر كبرى للأخطاء اللغوية** عند التعرف عليها يساعد على تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين وهي:

1 ــ أخطاء ذات علاقة بالمعارف الإدراكية Connaissances conceptuelles : حيث أن البشر يعدون تصورات أو نماذج عقلية خلال تفاعلاتهم مع المحيط، من أجل تكيفهم مع المواقف الآنية.(مثل قدرة التعرف على الأشياء وتصنيفها ووصفها...). لكن هناك مجموعة من المعارف العفوية التي تدخل في صراع مع التعلُّمات المدرسية، التي ليس من أهدافها التكيف مع الوضعيات الآنية بقدر ما تهدف إلى فهم وتفسير العالم، وبالتالي قد تسبب في عرقلة التعلم. و من بين المصادر المحتملة لأنواع معينة من الأخطاء، ترتبط بعدم مراعاة مجمل التفاصيل التي تتدخل في السناريوهات الممكنة للتعلم، أو عند وجود نماذج ذهنية غير كاملة و غير مناسبة للمشكلات، التي تضع اختيارات لعناصر غير دقيقة أو تقوم بارتباطات خاطئة.(Paula MariaRistea2003 p14 ترجمة. ش). وتنظيم المعارف الإدراكية يتحقق حسب أنماط الإجراءات المتخذة، والتي هي نفسها قد ينتابها سير غامض. فالمتعلم قد يعرف الأحداث ولكنه يفشل في تحريكها بطريقته الخاصة.

2 ــ أخطاء ذات علاقة بالمعارف العملياتية(الإجرائية) Connaissances Procédurales:

تنتج الأخطاء هذا النوع عن وضعيات حل المشكلات. حيث عندما تواجه المتعلم مثل هذه المشكلات يقوم بالمراقبة إن كانت قد مرت مثلها من قبل، و بعدها يعمل على حلها فتحدث له أخطاء، إما لأنه نسي طريقة الحل وإما لأنه لم يتعلمها بعد.

ــ مقاربات تفسير الأخطاء اللغوية عند تعلم اللغة الثانية أو لغة التعليم:

نتيجة لمختلف الملاحظات التي سجلها المختصون في اللسانيات التطبيقية و في تعليمية اللغات الأجنبية أثناء تعليمهم لأطفال مختلف اللغات واللهجات والصعوبات التي سجلوها في تعلمهم للغة الهدف ظهرت مقاربات لسانية تحاول أن تجد تفسيرا علميا وتربويا منطقيا لهذه الصعوبات من أجل تجاوزها وإيجاد الحلول لها. ومن أشهر هذه المقاربات ما يأتي:

1ــ مقاربة التحليل التقابلي:(Analyse contrastive):

منذ خمسينات القرن الماضي كان يعتمد في تعلم اللغة الأجنبية من أجل تسهيل استيعابها والتحكم فيها بشكل أحسن على مبدأ المقارنة بين لغة الأم واللغة الهدف.

ويهدف التحليل التقابلي إلى ما يأتي:

1 -فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

2 -التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

3-الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.(محمود صيني 1982 بتصرف)

حيث أكد لادو(Lado1975) أن المقارنة الجادة والمنظمة والفرق البنيوي بين اللغتين يمكن أن يقدم حلولا لصعوبات التعلم المتكررة.ذلك أن تعلم لغة جديدة تتأثر باللغة المكتسبة من قبل و بالعادات البنيوية للغة الأم. وهذه العادات البنيوية إما أنها تسهل أو تعرقل تعلم اللغة الهدف. فيحدث النقل الايجابي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية (اللغة الهدف أو اللغة المدرسية) عندما يكون هناك تشابه بين اللغتين فيتم تسهيل عملية التعلم لها.

ويحدث النقل السلبي أو التداخل عندما تساهم الاختلافات التنظيمية والبنيوية أوالتشابهات الخاطئة بين اللغتين في عرقلة تعلمها(اللغة الهدف اللغة المدرسية).

وهو ما سجله أيضا ديبيسير (Debyser) في قوله أن اللسانيات التقابلية مرتبطة بشكل كبير بفرضيات نفسو- تربوية حول طبيعة ودور الأخطاء في التعلم. وتهدف إلى التوقع والوصف

و تفسير الأخطاء والصعوبات الناتجة عن تأثير اللغة الأولى (لغة الأم) كأن يقول الطفل الألماني مثلا [**la soleil**] أو [**j'ais le livre lu**] أو الطفل الأنجليزي [**son maison**] أو يقول الطفل العربي [**Le chien que je le voie**] وغيرها من التعبيرات والتراكيب اللغوية التي تسمى تداخلات لغوية ناتجة عن تأثير لغة الأم أو اللغة الأولى.

أي أن التحليل التقابلي يرتكز على الوصف العلمي المقترح من قبل اللسانيات البنائية واللسانيات المقارنة للغة المراد تعلمها بلغة الأم المكتسبة من قبل المتعلم بهدف ايجاد الوسائل البيداغوجية والأدوات الفعالة لتعليم اللغات بشكل أحسن حسب لادو(Lado1957).

وقد كان فريز(Fries1945) يؤكد أن أفضل المواد فاعلية في تعليم اللغة الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللغة، وعلى وصف علمي مواز للغة الأم أو اللغة الأولى.

ومقارنة اللغات بهذا المنطق تسمح بالتنبؤ بمشكلات التعلم عن طريق مقابلة البنيات الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والمعجمية والدلالية للغة المصدر (لغة الأم)واللغة الهدف(اللغة الثانية أو اللغة المدرسية).وبناء على ذلك يمكن توقع التطور اللغوي من خلال الأخذ بعين الاعتبار صعوبات التعلم الناجمة عن الاختلافات والتشابهات بين اللغتين.وحسب ديبيسير(F.Debyser 1971) فالمتعلمون لهم ميل إلى التحويل والترجمة استقبالا وإنتاجا من لغة الأم إلى اللغة الثانية المتعلمة في الكثير من البنيات اللغوية المعجمية والنحوية و الدلالية والصوتية.

حيث ما هو متشابه يسهل تحويله وبالتالي يسهل تعلمه وما هو مختلف يؤدي إلى التحويل السلبي ويحدث ما يسمى بالتداخل وبالتالي يؤدي إلى أخطاء التي تعتبر أعراضا لصعوبات التعلم مثل:**العدوى،الحدث،التحريف،الانزلاق، والتداخل.** وهذه الصعوبات المعروضة سابقا وهذه التحليلات ظهرت وكأن لها علاقة غير مباشرة بالعمليات المعرفية النشطة عندما يستوعب ويستعمل الأفراد لغات أجنبية،(Paula Maria Rista 2006p4).

لكنه يجب الإشارة إلى انه إذا كانت بداية اللسانيات التقابلية واعدة من خلال المقارنة الصوتية التي تقدم نموذجا مقنعا، فإن المقارنات الصرفية والنحوية ليست كذلك. حيث عندما تواجه الجانب الصرفي والنحوي والمعجمي تجد نفسها أمام وضع أكثر تعقيدا مقارنة بالجانب الصوتي. وتصبح عملية المقارنة صعبة جدا نتيجة العناصر الواجب وصفها وتعدد العلاقات البنيوية بينها. وافتراضها بمقابلة بنيات اللغات يسمح لها بتوقع كل الأخطاء التي سيواجهها المتعلمون قد أظهرت عدة اعتراضات منهجية ونظرية.

فأكبر نقطة ضعف لدى هذه المقاربة هو الخلط بين الوصف لبنية لغوية محددة وبين الكيفية أو الإجراءات التي يستعملها أو يوظفها المتعلم لاستيعابها(البنيات اللغوية).(Paula Maria Ristea2006).

ويشير في هذا الجانب كل من بيس و بوركيي(Besse et Porquier1986) إلى أن البعد أو القرب الشكلي بين اللغات عامل يُظهر استعمال سلوكات مختلفة كثيرا. ومن الصعب الفصل بين الآثار الايجابية والآثار السلبية للنقل أو الاستعارة. ويؤكدان أن :" نفس عملية النقل يمكن ان تؤدي حسب الحالات إما إلى النجاح أو الخطأ"(Besse et Porquier1986 p202).هذا من جهة.

ومن جهة أخرى أشار الباحثان السابقان إلى ان مفهوم النقل يحدث خلطا معرفيا بين الموضوع والطرائق اللغويين من جهة، وبين الإشكالية الخاصة بتعلم اللغات الأجنبية من جهة أخرى. وحجتهم في ذلك أن "الحديث عن النقل بين نسقين لغويين في سياق تعلم اللغات يعني تجاهل حدث ما سيتواجه في دماغ المتعلم، ليس نظامين لغويين أو وصفين لبنيتين لُغَويتَين، و إنما هي قواعد اللغة الأولى المستوعبة من قبل المتعلم و ما يعرفه أو يكتشفه في اللغة المتعلمة (اللغة الثانية) في مرحلة معينة من التعلم ".(Paula Maria Ristea2006p5).

كما أن النقل الايجابي أو النقل السلبي لا يمكن أن يعمل لدى المتعلم بين نظامين لغويين وإنما يعمل بين مكتسباته الخاصة للغة الأولى أو اللغة الأخرى (الثانية).بمعنى أن النقل لا يمكن أن يحدث إلا بين ما هو مكتسب في لغة الأم واللغة الثانية وبين المعطيات الجديدة التي تم تعلمها.

ففي عملية التعلم للغة الثانية في المدرسة نجد بأن تأثيرات لغة الأم على تعلم اللغة الثانية ليست وحدها مصدرا للاستعارة أو النقل، بل التعلم القبلي للغة الثانية هي نفسها يمكن أن تكون مصدرا للنقل الداخلي الايجابي أو السلبي. كما أن إطار التعلم وطرائق التعليم يمكن أن تثير عمليات الاستعارة. و مفهوم النقل الذي يخلط بين العملية والنتيجة يلغي البعد المعرفي للغة، حيث لا تنقل البنيات اللغوية والعادات التعبيرية ولكن تنقل أيضا وبشكل أساسي الخبرة اللغوية والمعرفية المستوعبة من قبل الفرد.).(Paula Maria Ristea2006p5).

وفرضية لادو (Lado) التي يقول فيها أن اللغة نسق من العادات السلوكية لا يمكن تطبيقها على تعلم اللغات. لأن الأخطاء التي نصفها بالتداخلات تواجه في بعض الأحيان حتى الأطفال الأصليين الناطقين بتلك اللغة المتعلمة أو في بعض متغيرات اللغة الهدف.

وأكد ذلك دييولوفو(Deoloufou 1980) من خلال ما لاحظه من أخطاء مرتكبة من قبل المغتربين في ناحية مارساي Marseille بفرنسا والتي يرجع أصلها إلى التداخلات.حيث بين بأنها موجودة فعليا في مختلف نواحي فرنسا عندما يتعلمون أو يتعرضون للغة الفرنسية، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى ، لقد وجد بأن الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأولى يرتكبون أخطاء تتشابه جزئيا بالأخطاء التي يرتكبها أطفال يتعلمون اللغة الأجنبية(اللغة الثانية).

بل أكثر من ذلك لوحظ بأن ترتيب اكتساب بعض العناصر اللغوية متطابقا بين وضعيتي الاكتساب للغة الأم والتعلم للغة الثانية.ولذلك يتساءل البعض إن كانت العمليات العقلية هي نفسها؟

منذ 1974 أكدت بعض الدراسات بأن ترتيب اكتساب بعض العناصر اللغوية النحوية متطابق لدى متعلمي اللغة الانجليزية وهو ما بينه أيضا E. Bautier 1977 في دراسة مقارنة بين أطفال فرنسيين وغير فرنسيين عند تعلمهم لقواعد اللغة الفرنسية، وفرضية تشابه العمليات العقلية قد قربت الأعمال التي حاولت تأكيد عالمية العمليات في تعلم اللغة.(ص6).

غير أن هذه الفرضية قد إعترضتها نتائج دراسات حديثة حينما بينت وأكدت وجود اختلافات في التعلم بين الأطفال و الراشدين .حيث أكد هيلنمان Heillenman 1981 في دراسة له بأن بعض جوانب اللغة الأجنبية لدى الراشدين يجب أن تفسر على أنها تداخلات بالنسبة للغة الأم.و أن الراشدين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يرتكبون كثيرا من الأخطاء الصرفية منها والنحوية عكس ما يحدث عند متعلمي اللغة الفرنسية كلغة ثانية لدى الأطفال.

كما أن نوايو C.Noyau سجل بأن العمال المغتربين المتواجدين في فرنسا يأتون من عدة دول حيث يتكلمون لغات غير مكتوبة وأغلبيتهم متعددي اللغات قبل الهجرة مثل اسبانيا مثلا يعرفون اللغة الكاطالونية L.Catalane اللغة الغالية L.Galianne أو الباسكية.والمغاربة يتكلمون القبائلية والعامية العربيبة وغالبية الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين غير متوقعة من قبل اللسانيات التقابلية. وحتى تلك الأخطاء التي توقعتها لم تحدث أبدا لدى هؤلاء، أو قلما تحدث حسب الأفراد والظروف وطرائق التعليم المعتمدة

.كما أن هناك أخطاء لغوية في اللغة الهدف المعينة تعتبر عالمية، يعني أخطاء مشتركة تحدث لمتعلمي لغات الأم المختلفة والتي تعتبر من الصعب إزالتها مقارنة بتلك التي تعود إلى تداخلات اللغة الهدف(اللغة الثانية).

ولذلك يبدو أن تأثير التحليل التقابلي على تعليم اللغات و الاستراتيجيات التربوية التي توحي بها وتعتمدها غير ضرورية للمعلمين، و لا تتحكم في الأخطاء والصعوبات الفعلية التي تواجههم.كما القيام بتطبيقات آلية للأشكال المصنفة بالصعبة الناتجة عن التداخلات يعتبر نوعا من التحيز و يوحي للمتعلم بالقيام بترابطات بين نظامين لغويين قد يكون تأثراتها عكس ما هو متوقع أو مستهدف هذا من جهة. ومن جهة أخرى إن جعل التشابهات بين النظامين اللغويين مشاعة أو أمرا عاديا لدى المتعلمين قد يولد لديهم المبالغة في التعميم والوقوع في الأخطاء.

وهو ما يفسر ضعف تفسير المقاربة التقابلية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية.(C.Noyau1976ِ).

2ـــ مقاربة تحليل الأخطاء:

تطورت عملية تحليل الأخطاء خلال الستينات من أجل تكملة نقائص التحليل التقابلي، ومن ثم لتكون بعد ذلك بديلا لها. وذلك للصعوبات التي وجدتها أمام اللغات غير المكتوبة وتلك غير المعروفة لدى المعلمين.

وتعتمد هذه المقاربة على تحليل الأخطاء المرتكبة فعليا ،حيث تعالج الاستعارة والنقل بعديا وليس قبليا كما هو في التحليل التقابلي .وترتكز هذه المقاربة على اللسانيات التحويلية التي أسسها تشومسكي في الستينات 1960 وعلى بنائية جون بياجي وتطورت بفضل أعمال كل من كوردر وبوكيي ونوايو(Corder et Porquier et C.Noyau). و هي بديل للتحليل التقابلي حيث توفر أدوات على شكل جرد للأخطاء المرتكبة فعليا وثابتة لدى المتعلمين وتركز على نقاط الصعوبة الأكثر شيوعا وتفتح مجالا للبحث البعدي.وتكمل حدود التحليل التقابلي خاصة عندما تكون لغات الأم غير مكتوبة أو غير معروفة لدى المعلمين وحتى بالنسبة لحالات متعددي اللغات كما هو بالنسبة للمتعلمين في المجتمع الجزائري الذين لهم لغات أولى غير مكتوبة وكذا متعلمين يستعملون عدة لغات.

وحسب كوردر (Corder1967;1980) فإن ظهور الخطأ في تعلم اللغة الثانية حتى بالنسبة للذين يكتسبون اللغة الأولى يعتبر ظاهرة طبيعية لا يمكن تفاديها بل ضرورية لأنها تعكس الارتقاء التدريجي لقواعد التعلم على أساس الفرضيات المتتالية(Laila Farkamekh 2006p836). أي أن متعلم اللغة الثانية او مكتسب اللغة الأولى يقعون بالضرورة في أخطاء لغوية نظرا لعدم تحكمهم فيها وكذا نتيجة الافتراضات الخاطئة والمتتالية التي قد يضعونها حول بعض القواعد أو الصيغ للغوية التي يكتسبونها أو يتعلمونها في مختلف المراحل.

وعليه فإن مقاربة تحليل الأخطاء حسب كوردر(Corder) لها هدفان أساسيان أحدهما نظري وثانيهما تطبيقي:

1 -**الهدف الأول النظري:** وهو أنه يساعد على الفهم الجديد لعمليات التعلم للغة الثانية وأسس الدراسات حول تعلمها و حول اللغة الوسيطة l'interlangue.

2ــ الهدف الثاني تطبيقي:وهو تطوير التعلم عن طريق المعلومات التي تقدمها لتوظف في إعداد وسائل التعلم وتنظيم المناهج وتحضير تمارين الاستدراك ووضع تقنيات للتصحيح اليومي للأخطاء داخل القسم.

وكل منهما يرتكز على الآخر، فالفهم الجيد لعمليات التعلم يساهم في تصور المبادئ والتطبيقات الأكثر ملائمة.هذا من جهة.ومن جهة أخرى ، فإن دراسة التعلمات في سياق تعليمي تشكل أرضية للبحث من أجل نظرية في تعلم اللغات.

وبفضل تحليل الأخطاء نستطيع الاطلاع على المراحل التي يمر عليها المتعلم في التحكم في اللغة الهدف وكذا اكتشاف الصعوبات والإجراءات أو الحلول التي يستعملها لمواجهتها والطريقة التي يتعلم به.

وبالتالي فكوردر يرفض مبدأ المقارنة بين نظام اللغتين كما يفعله اللغويون التقابليين،الذين يعتبرون ظهور صعوبة التعلم في نقاط الاختلاف بين نظامي اللغتين الأولى والثانية.

مثلا: الأطفال المعربون عندما ينطقون ملفوظ باللغة الفرنسية مثل" ils allons au travail " حسب كوردرCorder لا يعني أنهم سمعوه من قبل أو أنهم اصطنعوه، مستوحين إياه من اللغة الأولى بل يمكن القول أنهم أنتجوه انطلاقا من تصريف الفعل nous allons , vous

allez.وهذا يعني أنهم استوعبوا القاعدة بتلك الكيفية ولم يتحكموا بعد في اللغة الهدف الذي يفترض مجموعة من القواعد والفرضيات والذي يمكنهم من التمييز بين ضمير المتكلم المفرد وضمير المخاطب وضمير الجمع الغائب. وحسب د.كوربان D.Corbin فإن المتكلم المستمع الذي يتعلم اللغة الفرنسية سواء كان أجنبيا أو أصليا Natif. فإن الأدوات التي يتعلمها والعمليات العقلية التي يستخدمها لبناء مهاراته هي نفسها. بالرغم من أن الأجنبي يعرف لغة أمه وليس له نفس الحمام اللغوي المتجانس الذي يحتك به الطفل الأصيل لذلك لا يوجد شيء محير عندما يرتكب كلاهما نفس الأخطاء و يستعملان فرضيات متطابقة أم لا في تعلم الأدوات اللغوية.

ولكن مثل هذا الطرح يحتاج إلى التمحيص والحذر، ذلك أنه إذا كانت الأخطاء المرتكبة من قبل مكتسب اللغة الأولى تشابه بصفة عامة أخطاء متعلم اللغة الثانية هذا لا يعني بالضرورة أنهما يستعملان نفس العمليات العقلية في التعلم أو أنهما يستعملان نفس الفرضيات في تعلم الأدوات اللغوية كما يبين ذلك D.Gaonac'H عندما يقول:" إن ما يميز بدون شك بين الراشد متعلم اللغة الثانية والطفل مكتسب اللغة الأولى هي إمكانية التنويع في استعمال الاستراتيجيات في مختلف المستويات بأعلى مستوى من الوعي حسب خصائص و ظروف وضعية الاتصال التي يوجد فيها" (D.Gaonac'H 1982 p75).

وحتى مثل هذه الملاحظة توحي بأنها تتجاهل بشكل قطعي تأثيرات لغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية هذا من جهة. ومن جهة أخرى، لا يجب تفسير كل الأخطاء على أنها ناتجة عن التداخل من اللغة الأولى (لغة الأم). وتتم عملية تحليل الأخطاء وفق المراحل الآتية:

أولا : تحديد الأخطاء ووصفها: إنّ دراسة الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية نبينها كالأتي:

1ـــ ندرس الأخطاء المشاعة بين المتعلمين: إنّ الأخطاء التي تدرس ليست أخطاء أفراد بحد ذاتهم؛ بل تدرس الأخطاء المشاعة بين جماعات متجانسة من المتعلمين، لأننا عندما نضع مقررات تعليمية إنما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحيانا.

2ـــ ندرس الأخطاء ذات العلاقة بنظام اللغة: إنّ السمة الأولى للغة أنّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنّما ندرس نظاما أيضا؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لابد أن يكون منصبّا على طبيعتها النظامية ؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالا للدراسة والبحث.

3ـــ ندرس أخطاء الأداء الإنتاجي أو التعبيري للمتعلم: إذا كان هناك اتفاق بين الدارسين على أن الأخطاء نوعان، أخطاء القدرة erreurs de compétence، وأخطاء الأداءerreurs de performance، ووصف أخطاء القدرة صعب جدا، لذلك نجد أن معظم الدراسات تهتم كثيرا وتركز جهدها في صف أخطاء الأداء.

و بما أن الأداء نوعان: أداء إنتاجي، وآخر استقبالي، و أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه يصعب تحديدها و التأكد منها، لأن متعلم اللغة الثانية قد يتلقى كلاما ما، فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، كما قد يلتزم بالصمت. وليس من السهل التعرف إن كان استقباله صحيحا أم خاطئا إلا إذا أنتج كلاما، وحينما نتمكّن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي نستطيع الكشف عن طبيعة قدرة الفهم اللغوي عند المتعلم . لذلك أصبح التركيز كله على تحليل أخطاء الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري الشفوي أو الكتابي.

وبما أن اللغة اتصال، فإنّ أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي. فالسلوك اللغوي داخل القسم ليس كلّه سلوكا اتصاليا، ومن ثمّ لا يصلح أن يكون مادة لدراسة الأخطاء اللغوية، مثل التمارين التي تتصف في كثير من الأحيان بالآلية. لذلك لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائيا كالتعبير الحر من خلال كتابة مقال حول مشاهد أو مواقف حياتية أو قصص، والحوار الشفوي حول مواضيع أو مواقف اجتماعية ثقافية أو رياضية وصحية. وهو ما سنعتمده في دراستنا من خلال تحليل أخطاء المتعلمين في التعبير الشفوي والكتابي الحر والموجه حول قضايا ذات العلاقة بحياة المتعلمين وبيئتهم الثقافية والاجتماعية في حدود المستوى اللغوي الذي يتواجدون فيه .

4 ـــ وصف أخطاء كل المستويات اللغوية: يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء الشفوي أو الكتابي، إبتداء بالمستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، إلى المستوى الدلالي. يعني أن الخطأ يوصف في إطار نظام اللغة وبنياته، بمعنى أنّ خطأ معين قد يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد نظام اللغة المتعلمة.

5 ـــ أن الأخطاء تنحصر في أنواع معينة تنطبق على كل لغات العالم: في الدراسات الكثيرة التي أجريت حول تحليل الأخطاء، توصلت إلى أنّ غالبية الأخطاء تكاد تنحصر في الأنواع الآتية: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح وغيرها من الأنواع التي سجلت في لغات كثيرة.

ثانياً: تفسير الأخطاء: وتأتي عملية تفسير الأخطاء بعد المراحل السابقة. ومن أجل تحقيق تفسير صحيح ومقبول، نجد بعض الباحثين في تعليمية اللغات لا سيما (J.P.Astolfi 2003) يطالب بضرورة أخذ بعين الاعتبار عدة عوامل يحتمل أنها تتسبب في الأخطاء. مثل اديمسون و جون هوس(Edmonson et J.House.) الذين يرجعان الأخطاء إلى العمليات المعرفية والاستراتيجيات التي يعتمدها المتعلمون عند مواجهتهم لصعوبات أثناء التعلم. لذلك أصبحت معايير التفسير المختلفة موضع نقاش وجدل كبير بين الباحثين. حيث كلٌّ يعتمد معايير تختلف عن الآخر، ويشتركون في بعض منها.

و من بين المعايير المعتمدة ما يأتي:

1-المعيار الأول: طبيعة النماذج أو العينات اللغوية المختارة للتعلم: وهو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم، فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من عينات معينة مختارة من هذه اللغة، وقد تنجم هذه الأخطاء من طبيعة هذه العينات، و تصنيفها، وطريقة تقديمها. ولعل هذا يعتبر أحد أخطاء تعليم العربية لأبنائها. كما أن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، بل يتم بتدرج على فترات زمنية تساير النمو العقلي للمتعلم، وهو ما قد يسبب في الأخطاء ذات العلاقة بالمعرفة الجزئية للغة حسب المعرفيون. لأن اللغة هي نظام الأنظمة، فأجزاءها كلّها مترابطة فيما بينها ارتباطاً داخلياً وثيقا.

2 ـــ المعيار الثاني: القدرة المعرفية للمتعلم واستراتيجياته في التعلم:و المعروف لدى علماء النفس المعرفي أن كل فرد يستعمل إستراتيجيات معينة في التعلم، مع التسليم بوجود بعضا منها مشتركة بين البشر، و البعض الآخر من الاستراتيجيات خاص بكل متعلم، تتحكم فيه الخبرات المكتسبة وتجاربه وتاريخه النفسي، ودرجة ذكائه ومستوى انتباهه وتركيزه، إلى جانب اهتماماته، وطريقة تنظيمه للمعارف وتصنيفها ومعالجتها إلى غير ذلك من الفروق الفردية.....الخ.

3 ـــ **المعيار الثالث: الاستعارة و التداخل اللغوي:** يرتكز هذا المعيار على مبدأ أنّنا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلَّمْنَاها من قبل، بما أن التعلم عملية بنائية وتراكمية. لذلك لابد أن يحدث تداخلا ما بين المهارتين والمعرفتين عند التعلم. وهذا التداخل يكون إما نتيجة النقل أو الاستعارة. والنقل قد يكون أمامياً بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة أي تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، وقد يكون عكسيا، إيجاباً أو سلباً. أما التأثير الإيجابي فهو يُيسّر تعلم المعارف والمهارات الجديدة بسبب التشابهات بين بينهما. أما السلبي فهو يسبب صعوبة في تعلم المعارف والمهارات الجديدة نتيجة الاختلاف بين خصائص كل منهما. وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن المهارات في تعلم اللغة يمكننا القول أنّ كلّ متعلم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الثانية أو اللغة الجديدة التي يتعلمها بطريقة لا إرادية أو عفوية. وفق الافتراض الآتي:" إن فرصة حدوث صعوبات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأولى، وتقل هذه الفرصة بقلة هذا الاختلاف أو غيابه" كما يؤكد ذلك أصحاب مقاربة التحليل التقابلي والنظريات السلوكية(عبده الراجحي 2004).

ثالثا: تصحيح الأخطاء: تتم عملية تصحيح الأخطاء بعد معرفة وتحديد أسبابها وعواملها ومصادرها المتنوعة، مثل تلك التي ترجع إلى الاستراتيجيات المعرفية التي يتبعها المتعلم، و تلك التي تعود إلى تداخل اللغة الأولى، و تلك التي تنتج عن طرائق التدريس وأسلوب تنظيم المعلم للمادة المتعلمة. وبذلك يكون الخطأ منطلقا للتعلم الجيّد.

و بناء على ما سبق نفهم ان الأخطاء اللغوية لا يمكن لنا فهمها بالتركيز على عامل واحد بل تنتج تحت تأثير عدة عوامل، فيها ما يعود إلى اللغة الأولى وفيها ما ينتج عن عوامل ذاتية كالقدرات العقلية والعمليات المعرفية بما فيها استراتيجيات كل متعلم في عملية التعلم و تأثير الخبرات والتجارب مع الظروف النفسية للمتعلم أثناء التعلم. يضاف إلى ذلك نوع ىخر من الخطاء التي تنتج عن اللغة الثانية نفسها أو تحت تأثير المنهاج الدراسي والمعلم والبيئة الصفية وحتى ظروف الأسرة التي يعيش فيها كل متعلم. وعند تشخيص وضبط مصادر كل نوع من الأخطاء نستطيع وضع بيداغوجية خاصة لمعالجتها وتصحيحها لدى المتعلمين.

الفصل الرابـــــع

الإجراءات المنهجية للدراسة

- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الأساسية
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- حدود الدراسة
- الإطار الزماني والمكاني للدراسة
- أدوات جمع البيانات
- الأساليب الإحصائية

في الجانب الميداني من الدراسة قمنا بخطوتين أساسيتين، اولهما أجرينا فيها دراسة استطلاعية مكنتنا من ضبط متغيرات عينة الدراسة و ادوات جمع البيانات، وثانيها هي الدراسة الأساسية والنهائية التي عرضنا فيها، منهج الدراسة وخصائص العينة، وحدود الدراسة المكانية والزمانية مع وإجراءات تطبيق اختبارات اللغة الشفوية والكتابية و معايير التصحيح المعتمدة.

I- الدراسة الاستطلاعية:

قبل قيامنا بالدراسة الأساسية، أجرينا دراسة استطلاعية بالمدرسة الابتدائية مروش محمد بحي الهضاب بسطيف على عينة غير معنية بالدراسة الأساسية، بهدف:

- ضبط المتغيرات ذات العلاقة بالعينة.
- التعرف على الظروف والجوانب التي ستنجز فيها الدراسة.
- تجريب واختبار أدوات جمع بيانات الدراسة من حيث الصدق والثبات.
- التدرب على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة ميدانيا.
- ضبط الوقت الذي تستغرقه كل أداة.

أجرينا هذا لعمل في المدرسة الابتدائية المذكورة اعلاه نظرا للتسهيلات التي قدمتها لنا إدارتها.

حيث تتوفر هذه المدرسة على ست حجرات، ولها نظام الدوامين. خمسة مستويات دراسية. وهي كما يلي:

جدول رقم (1): خاص بخصائص المدرسة التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية:

المستوى الدراسي	عدد الأفواج	التلاميذ/الفوج	المجموع العام
السنة الأولى	4	46	184
السنة الثانية	4	39	157
السنة الثالثة	3	45	136
السنة الرابعة	3	33	99
السنة الخامسة	3	33	100
المجموع العام	17	40	676

- عدد الأفواج 17 فوجا، بمتوسط 40 تلميذا في الفوج.

وبعدها عملنا على اختيار العناصر المكونة لعينة الدراسة الاستطلاعية وهم خمسة عشرة تلميذا وتلميذة بنسبة 15 %، من السنة الخامسة (8 ذكور و7 إناث) من ثلاثة أقسام، مجموع تلامذتها 100 تلميذ بمعدل 33 تلاميذ في القسم الواحد. وفق المعايير الآتية:

ــ أن يكونوا من السنة الخامسة ابتدائي ــ غير معيدين لأي مستوى دراسي ــ غير مستفيدين من التعليم التحضيري ــ نتائجهم الدراسية تتراوح بين 5 و8 من 10 ــ ولا يعانون من أي إعاقة.

ثم قمنا بدراسة ملفات كل تلاميذ الأقسام الثلاثة، بهدف البحث عن الذين تتوفر فيهم المواصفات المذكورة سابقا. وخلالها لم نعثر على الذين لم يستفيدوا من التعليم التحضيري، لذلك ألغينا هذا المتغير.

وبعدها اخترنا العينة الصغيرة للدراسة الاستطلاعية، بطريقة عشوائية بالكيفية الآتية: رتبنا جميع التلاميذ الذين توفرت فيهم الشروط في قائمة واحدة وعددهم 78 تلميذا، حسب الحروف الأبجدية لألقاب عائلاتهم. ثم اخترنا عشوائيا بين الأرقام الفردية والزوجية، فوقعنا على الأرقام الفردية.

ــ **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:** خصائصها كالآتي:

ــ المعدلات الدراسية في اللغة المدرسية:

ــ بين 5 و10/6: 6 تلاميذ.

ــ بين 6,5 و 10/7.5: 8 تلاميذ

ــ وواحد(1) معدله (10/8)

ــ و كلهم لم يسبق لهم إعادة أي مستوى خلال الخمس سنوات. وليست لهم إعاقات.

وقبل تجريب أدوات جمع البيانات والاختبارات اللغوية الثلاثة، قمنا أولا بعرضها على عشرة محكمين، ثمانية منهم أساتذة جامعيين ذوي رتب علمية عليا، من مختلف جامعات الوطن، و أربع معلمات يدرسن السنة الخامسة من التعليم الابتدائي حاصلات على شهادة الليسانس في اللغة العربية، لهن خبرة تتراوح بين (6 سنوات و30 سنة) في تعليم اللغة المدرسية. وهم حسب الملحق رقم(1). وبعد التحكيم، قمنا بتجريب الأدوات الثلاثة وفق المعايير الآتية:

ــ **معايير تجريب اختبارات الدراسة وحساب الصدق والثبات:**

ــ **بالنسبة للمقابلة الشفوية:** ــ أن تجرى على أساس أنها نشاط إدماجي في التعبير الشفوي.

ــ أن يجري المقابلات معلم يدرس التلاميذ. حتى لا يبدو الاختبار بأنه شيء إضافي.

ـــ أن تجرى بشكل فردي داخل قاعة الدراسة أو في مكان هادئ.

ـــ يعزل كل مشارك في الاختبار عن بقية زملائهم حتى لا يعطي فكرة مسبقة عن أسئلة المقابلة.

ـــ يطرح كل سؤال على تلاميذ العينة بهدوء وبصوت واضح ومفهوم.

ـــ يترك التلميذ الوقت المناسب للإجابة، بحيث لا يتجاوز 30 ثانية في التفكير، وعشر دقائق في الإجابة عن كل الأسئلة.

ـــ عند الشعور بأن السؤال غير مفهوم يمكن إعادة الصياغة بطريقة أخرى.

ـــ يتم تسجيل المقابلات الشفوية في مسجل صوتي.

ـــ يصحح الاختبار من قبل المعلم كتمرين وفق الأبعاد الصوتية المعجمية والتركيبية والنحوية والدلالية، المحددة في الملحق رقم (2).

ـــ بالنسبة للاختبار الكتابي:

ـــ أن يقدم موضوع التعبير الكتابي على أساس انه نشاط إدماجي في التعبير الكتابي.

ـــ أن يجرى داخل قاعة الدراسة وفق شروط الامتحانات المحروسة. وتحت إشراف المعلم نفسه، تفاديا للإيحاء والتأثير المتبادل بين التلاميذ في الإجابات.

ـــ أن لا يتجاوز الاختبار مدة خمس عشرة دقيقة.

ـــ يتم تصحيحه من قبل المعلم كتمرين تطبيقي على وضعية إدماجية وفق المعايير السالفة الذكر.

ـــ بالنسبة لمقياس إستراتيجيات التعلم:

ـــ أن يقدم على أساس انه أداة لمعرفة الطريقة التي يتبعها المتعلمون في تعلم اللغة المدرسية.

ـــ أن يجرى داخل قاعة الدراسة وفق شروط الامتحانات المحروسة(الجلوس فرديا على الطاولة) وتحت إشراف المعلم نفسه تفاديا للإيحاء بين التلاميذ.

و بعد كل هذه الإجراءات التنظيمية والتطبيقية، توصلنا إلى النتائج الآتية:

1 ـــ مقياس إستراتيجيات التعلم: اقتبسناه من كتاب(Paul Cyr Les stratégies d’apprentissage 1996 ص167) فترجمنا بنوده إلى اللغة العربية و يهدف أساسا إلى:

ـــ التعرف على نوعية الاستراتيجيات التي يعتمدها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في تعلم اللغة العربية.

ـــ التعرف على الكيفية التي ينظم بها المتعلمون معارفهم اللغوية في الاستجابة لتساؤلات معلميهم.

ـــ الوقوف على تأثير هذه الاستراتيجيات في تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية.

صدق المقياس: من أجل حساب صدق المقياس، اعتمدنا على صدق المحكمين، فعرضنا عليهم النسخة الأصلية المترجمة من اللغة الفرنسية (أنظر الملاحقين 2أ و2ب) على ثماني أساتذة جامعيين، فتجاوب معنا ستة منهم فقط، ويمثلون نسبة 75%. وتفاصل ملاحظات المحكمين لحساب الصدق تجدونها في (الملحق رقم 2 د).

أما نتائج تحكيم مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة المدرسية فهي يلي:

الجدول رقم (2) خاص بمتوسط اتفاق المحكمين على محاور مقياس استراتيجية التعلم:

مجالات القياس	أرقام البنود	متوسط الاتفاق
م1 إستراتيجيات ما وراء معرفية	من 1 إلى 14	66.66 %
م2 إستراتيجيات معرفية	من 15 من31	%70.83
م3 إستراتيجيات عاطفية اجتماعية	من 32 إلى 43	66.66 %
المتوسط العام للاتفاق		%68.05

ويعبر متوسط الاتفاق العام المقدر بـــ (**68.05%**) أن المقياس صادق بنسبة كبيرة.

ـــ حساب الثبات و معامل الصدق الذاتي للمقياس:

بعد تحكيم المقياس، و بعد إعادة صياغة البنود بالشكل المقترح من قبل المحكمين، قمنا بتجريب المقياس على العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف على مدى تناسب العبارات لمستوى فهم المتعلمين، والزمن الذي يستغرقونه في الإجابة على البنود. حيث طلبنا منهم تدوين الكلمات غير المفهومة في آخر الورقة، مع ذكر البنود التي يرون أن صياغتها غامضة. وبعد التجريب تحصلنا على النتائج الآتية:

ـــ كل التلاميذ أجابوا على كل البنود، باستثناء البندين من المحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المعرفية وهما:

1ـــ البند رقم4 من المحور الأول: حيث ذكر ست تلاميذ على أنها غير مفهومة بشكل جيد وهي مصاغة كالآتي:4 ـــ أربط بين ما أعرفه سابقا وبين التعبيرات

والمفردات التي أتعلمها بالعربية. وأعدنا صياغتها كما يلي.[4 ــ أربط بين ما أعرفه بلغة البيت وبين التعبيرات والمفردات التي أتعلمها بالعربية الفصحى.]

2 ــ والبند رقم 7: لقد أجمع عليها عشرة طلبة من خمسة عشر بنسبة 66.66 % على أنها غامضة. وصياغتها الأصلية كانت كالآتي: 7 ــ يحدث لي أن أتوقع معنى كلمة أو تعبير بناء على سياق الجملة أو ما تبقى منها. فتم إعادة صياغتها كما يلي:[7 ــ يحدث لي أن أتوقع معنى كلمة بناء على الجملة التي استُعملت فيها].

فكانت النسخة النهائية لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة العربية بعد التحكيم للمقياس تحتوي على سبعة وعشرين(27) بندا. سبعة عشر(17) في المحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المعرفية، وعشرة بنود في المحور الثاني الخاص بالاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية (أنظر الملحق رقم2 ج).

ثبات المقياس: من أجل حساب ثبات المقياس استعملنا طريقة إعادة التطبيق، فقمنا بتطبيقه مرتين على نفس العينة، في فترتين زمنيتين متباعدتين بفارق أسبوع، و في نفس الظروف الزمانية والمكانية وتحت نفس الشروط. وبعد تحليل الإجابات وتنقيطها (انظر الملحق رقم6) قمنا بحساب معامل الارتباط بتطبيق نظام SPSS فحصلنا على قيمة معامل الارتباط التالي: ر= 0,799 وهو ما يؤكد أن المقياس ثابت.

وبعدها حسبنا معامل الصدق الذاتي للمقياس: إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب صدق الاختبار بالاعتماد على طريقة **معامل الصدق الذاتي** والذي يساوي إلى = $\sqrt{0,799}$ = 0.893 ذلك أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة. أنظر الملحق رقم(2 هــ).

إلى جانب ذلك استعملنا طريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، **و هي طريقة التباين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ**، التي تعتمد على تباينات أسئلة المقياس، الذي يشترط أن يقيس كل بند فيه سمة واحدة فقط، ولذلك قمنا بحساب معامل الثبات لكل بعد على إنفراد، ولبعدي المقياس، ثم حسبنا معامل ثبات المقياس ككل، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS. وكانت النتيجة العامة كما يلي:

جدول رقم(3) خاص بمعامل ثبات ألفا كرونباخ لبعدي المقياس هي كما يلي:

أبعاد الاختبار	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ	الدلالة
الاستراتيجيات المعرفية	17	0.606	جيدة
الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية	10	0.634	جيدة
معامل الثبات الكلي للمقياس	27	0.619	جيدة

فهذه النتيجة تبين لنا أن المقياس ثابت بشكل جيد.

جدول رقم(4) خاص حوصلة عملية حساب صدق و ثبات مقياس إستراتيجية التعلم.

الصدق والثبات	القيمة	الدلالة
متوسط اتفاق المحكمين	%68,05	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.893	صادق
الثبات بطريقة إعادة التطبيق	0.778	ثابت
معامل ثبات ألفا كرونباخ	0.619	ثابت

2 ــ **اختباري الأداء اللغوي:** لبناء اختبار لغوي يقيس القدرة الاتصالية أو الأداء اللغوي للمتعلم قدمت الباحثة ميريل سوين (Swain1984) قائمة لأربعة معايير أساسية وهي مبينة في الهامش أدناه.

الهامش ــ

المبدأ الأول: **البدء من نقطة معينة:** بمعنى أن يبدأ الاختبار من معلومات موجودة فعلا لدى المتعلم.

المبدأ الثاني: **التركيز على المحتوى:** أن يكون محتوى الاختبار يشتمل على عناصر تثير اهتمام المتعلم وتثير لديه الرغبة في التعبير بشكل نشط وحيوي، باعتبار الموضوع شيق ويتجاوب مع اهتماماته.

المبدأ الثالث: **السعي إلى الأفضل:** كأن يبنى الاختبار بصياغة وكيفية نجعل المتعلم يعبر بشكل أحسن وافضل دون توتر ولا انزعاج ولا قلق أو تردد. لذلك يقترح (كانال 1984) أن يشتمل الاختبار على أربع مراحل وهي أساسية لتحقيق ذلك وهي عن(دوجلاس براون 1994 ص 278):

1ــ الإحماء: ويقصد به تهيئة المتعلم نفسيا ليتكيف مع نظام الاختبار وعناصره.

2 ــ فحص المستوى: بأن تكشف عناصر الاختبار أن الدارس في المستوى الذي يفترض أن يكون فيه. أي أن يبين أن طبيعة الأسئلة والمحتويات تتجاوب مع الرصيد اللغوي والمستوى الدراسي للمتعلمين.

3 ــ سبر الغور: بأن تتحدد قدرات الدارس عن طريق الإجابة على عناصر الاختبار الصعبة.

4 ــ التهدئة: باعتماد أسئلة يجد فيها المتعلم فرصة للاسترخاء والتنفيس تهدئ من توتراته.

المبدأ الرابع: **العمل على التحسين:** بصياغة الاختبار بكيفية تمكننا من معرفة التغذية الراجعة حيث تساعد المتعلم على معرفة عناصر قدرته الاتصالية من أجل العمل على تحسينها دوريا.

ومن اجل ذلك وصف فيشي(Wsche1983) للاختبار الاتصالي الشفوي الذي وضع لتلاميذ التعليم الثانوي بهولندا درسوا الفرنسية أو الألمانية أو الأنجليزية كلغة ثانية. منها: أن تكون أهداف الاختبار تتوافق مع أهداف المقرر الدراسي للمتعلمين. أن يشتمل على عدة أنماط من السلوك اللغوي باللغة الهدف وهي: **المواقف الحياتية:** مثل موقف الاستقبال من قبل مدير المدرسة. **الأدوار:** مدير المدرسة يسأل والتلميذ يجيب والعكس.

الوظائف اللغوية: الاستفسار عن بعض المعلومات الدراسية خاصة بالامتحانات مثلا.

ــ **الموضوعات:** مثل الموضوع الخاص بالبيانات الشخصية والاجتماعية والدراسية للمتعلم. لتقيس الوظائف اللغوية الآتية: كالتعرف، الوصف والتحديد....... وغيرها وهي من الأدوات اللغوية المتعلمة في المدرسة) أو موضوعات أخرى اجتماعية أو سياسية أو ثقافية.

ــ **الأحداث الكلامية والاجتماعية:** كالتحية وتقديم الشخص نفسه للآخرين و الشكر والاستئذان، والتعليق....... وغيرها.

ويقترح هاريتس(Harris) في كتابه اختبار اللغة الأنجليزية لتطبيق اختبارات التعبير الشفوي الموجهة (أي عن طريق المقابلة) بضرورة مراعاة المعايير الآتية وهي: أــ تحديد مسبق لطرق التقييم ومعاييرها. ب ــ أن تجرى المقابلة في مكان هادئ تبعد عوامل التشويش ولفت الانتباه وتعزز من الصدق والثبات. ج ــ أن يأخذ كل دارس وقتا كافيا في المقابلة والحد الأدنى المقترح يتراوح بين 10 و15 دقيقة وقد تنقص أو تزيد عن ذلك بحسب الفروق الفردية للمتعلمين.

د ــ ينبغي أن يكون هناك شخصان على الأقل لتقدير أداء كل متعلم وتحسن النقطة المتوسطة بينهما تجنبا للذاتية في التنقيط.

و لقياس الأداء اللغوي باللغة العربية كلغة ثانية لدى متعلمي المدرسة الجزائرية لغتهم الأولى عربية عامية و آخرين لغتهم الأولى قبائلية ذوي مستوى السنة الخامسة ابتدائي اعتمدنا نمطين من الاختبارات وهما:

ـ المقابلة الشفوية في موضوعين مختلفين: يرتبطان بمجال حياة المتعلمين(موضوع، البيانات الشخصية والاجتماعية، وموضوع المرض وزيارة الطبيب)

ـ واختبار التعبير الكتابي: يتضمن موضوع حول حماية البيئة.

اختبار التعبير الشفوي: هو الاختبار الذي يعبر فيه التلميذ حسب الأسئلة التي يوجهها له المعلم حول موضوع محدد ذات علاقة بحياته ومحيطه الاجتماعي والثقافي ويتجاوب مع مستواه الدراسي، في موقف دراسي أو تعليمي. وهو الذي اعتمدناه في دراستنا على شكل مقابلة شفوية حول موضوعي المعلومات الشخصية والصحة والمرض.

اختبار التعبير الكتابي: هو الاختبار الذي يعبر الذي يسمح فيه للمتعلم بالتعبير بشكل تلقائي انطلاقا من مشاهد لصور متسلسلة أو مشهد واحد شامل لموقف أو انطلاقا من فقرة توضيحية حول موضوع يرتبط بحياته و بيئته الاجتماعية والثقافية و يتجاوب مع مستواه الدراسي، حيث يتحدد فيه للمتعلم الجوانب التي يركز فيها أثناء التعبير، وهو ما استعملناه في دراستنا من خلال التعبير الكتابي حول حماية البيئة. مع العلم أن وهؤلاء التلاميذ يفترض أنهم حسب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2006 في محور التعبير الشفوي يملكون الكفاءات اللغوية التي تسمح لهم بذلك، فقد جاء في المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ما يلي: أنظر في الهامش:

الهامش ــ

ــ **الكفاءة القاعدية الأولى:** السمع والفهم: أي يفهمون المعلومات التي ترد إليهم. يتفاعلون مع المعلومات المسموعة ويصدرون بشأنها ردود أفعال حسب ما يتطلبه الموقف اللغوي. ويستعينون بوسائل التعبير غير اللغوية (كالحركات والإيماءات.....)

ــ **الكفاءة القاعدية الثانية: اختيار أفكارهم:** كتنمية أفكارهم ذات العلاقة بالموضوع المثار للحوار والمساهمة في عملية الاتصال. وتكييف أقوالهم مع أقوال غيرهم مع عدم الخروج عن الموضوع......... وغيرها.

ــ **الكفاءة القاعدية الثالثة: التعبير عن أفكارهم:** وعن مشاعرهم وذكرياتهم، وعن ردود أفعالهم، وعن تجاربهم وخبراتهم المعاشة ويشرحون وجهات نظرهم وانطباعاتهم، ويعلقون عن الصور أو الحكايات، يبررون و يستدلون بحجج وبراهين في حواراتهم ويصدرون أحكاما خاصة بهم، يبدعون في سرد القصص والحكايات ويعرضون المعطيات والبيانات التي تطلب منهم........

ــ **الكفاءة القاعدية الرابعة:** يطلبون معلومات ويعطون أخرى من خلال قدرتهم على وصف واقعة ما، أو المقارنة بين وقائع وأحداث من عدة جوانب، يشرحون ويفسرون ويسردون تفاصيل تجربة علمية أو شخصية، يسألون ويجيبون ويسعون لتطوير لغتهم وهكذا من مهارات لغوية يفترض أن تكون لدى هؤلاء المتعلمين.

وقد أفادتنا هذه المعايير والأسس والمبادئ العامة في بناء الاختبارين الشفوي والكتابي.

أـ محتوى اختبار المقابلة الشفوية: يهدف إلى اختبار المتعلمين في القدرة على التعبير الشفوي باللغة العربية الفصحى من خلال استثارة الوظائف اللغوية المتعددة لديهم تجاوبا مع مستواهم الدراسي الذي يتواجدون فيه والكفاءات القاعدية المفترض أنها تحققت فيهم. تماشيا مع المقاربة المعتمدة في تعليم اللغة العربية الفصحى في التعليم الابتدائي.

وقد اعتمدنا في المقابلة موضوعين مختلفين للاعتبارات العلمية والمنهجية الآتية:

1ـ إعطاء فرص أكثر للمتعلم لاستعمال مختلف الوظائف اللغوية والرصيد اللغوي في سياقات حياتية عايشها فعليا.

2 ـ تمكين كل المتعلمين من التعبير شفويا وكتابيا حول موضوعات ذات علاقة بحياتهم الشخصية مباشرة.

3ـ تمكين المتعلمين(أفراد العينة) من استعمال كل المستويات اللغوية (الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية) التي تم تعلمها خلال خمس سنوات.

4ـ توظيف محتوى إجابات بعض الأسئلة في تفسير بعض فرضيات الدراسة.

5ـ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال إتاحة أكثر من فرصة في الحديث عن بعض جوانب حياتهم اليومية باللغة الثانية.

ويتمثل الموضوعين اللذين تشملهما المقابلة الشفوية في:

ـ المعلومات الشخصية واللغوية والاجتماعية.

ـ الصحة العامة وزيارة الطبيب.

ـ محتوى أسئلة الموضوع الأول: يحتوي على 42 سؤالا مقسما إلى ثلاثة محاور أساسية وهي مبينة في الملحق رقم3(أ):

أ ـ المحور الأول: حول المعلومات الشخصية للتلميذ ويتضمن عشر أسئلة تتناول الاسم وتاريخ ومكان الميلاد وعدد الأخوة وترتيبه بينهم ومستواه الدراسي ومهنة الأب والأم ومستواهم الدراسي.

ب ــ المحور الثاني: خاص بالمعلومات الدراسية ويتضمن سبعة عشر سؤالا تتناول المستوى الدراسي للتلميذ ونتائجه العامة في الخمس سنوات وبشكل خاص نتائجه في اللغة العربية والصعوبات التي تعترضه في تعلمها وكيفية مواجهتها.

ج ــ المحور الثالث: خاص بالمعلومات الثقافية واللغوية وتضمن خمسة عشر سؤالا تتناول معلومات حول اللغة المستعملة في البيت والبرامج التي يتابعها وبأي لغة وإن كانت له مكتبة في البيت و الهاتف والكومبيوتر ومدى استعمالها من قبله.

صدق الاختبار: لقياس ذلك اعتمدنا على صدق المحكمين، حيث وزعنا الاختبارين على ثماني محكمين(ست أساتذة جامعيين ومعلمتين)، لتحكيم أسئلة المقابلة المذكورة أعلاه وكانت الملاحظات التفصيلية مبينة في الملحق رقم(3 ب)، أما خلاصة نتائج عملية التحكيم فهي كما يلي:

الجدول رقم(5) خاص بمتوسط اتفاق المحكمين على أسئلة الاختبار:

مجالات القياس	أرقام الأسئلـــــة	متوسط الاتفاق
المحور1 معلومات شخصية	من 1 إلى 10	%75
المحور 2 معلومات دراسية	من 12 إلى26	%57.81
المحور3 معلومات لغوية	من 27 إلى 38	%66.66
المتوسط العام للاتفاق	//////////////	%66.49

يدل متوسط الاتفاق العام الذي يساوي إلى **66.49%** على أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

و بعد تحكيم الاختبار وإعادة الترتيب لبعض الأسئلة قمنا بتجريب أسئلة هذا الموضوع للمقابلة الشفوية على عينة الدراسة الاستطلاعية من أجل التأكد من مدى مناسبته لمستوى فهم المتعلمين، ومدى تناسبه مع قدرتهم على الإجابة على عدد الأسئلة فكانت النتيجة كما يأتي:

تجريب أسئلة الموضوع الأول:

التجريب الأول: و بعد تحكيمه قمنا بتجريبه على العينة المختارة، فوزعنا عليهم الأسئلة ليجيبوا عليها كتابيا من أجل تحديد العبارات و الكلمات غير مفهومة. وفي نفس الوقت معرفة مدى وجود الغموض في صياغة بعض الأسئلة. فكانت النتائج كما يأتي:

ــ بالنسبة للمحور الأول الخاص بمعلومات الشخصية: أجاب(90%) من التلاميذ على الأسئلة بشكل مباشر وواضح دون طلب التوضيح أو الإعادة بينما سؤال واحد فقط وهو

السؤال رقم(3) أخفق (30 %) منهم في الإجابة عن كل جزئياته. وهو ما جعلنا نطرحه بشكل مجزأ ونعيد صياغته بالطريقة الآتية: (في أي بلدية ولدت؟ وفي أي ولاية؟).

ــ بالنسبة للمحور الثاني: الخاص بالمعلومات الدراسية:

أجاب كل المتعلمين على كل الأسئلة دون طلب توضيح أو طلب إعادة السؤال.

ــ بالنسبة للمحور الثالث: الخاص بمعلومات ثقافية ولغوية:

أجاب (80 %) من التلاميذ على كل الأسئلة دون تردد أو تساؤل بينما تردد تلميذين في السؤالين الرابع حول البرامج التي يتابعونها بشكل دائم والسؤال رقم(12) حول مدى استعمالهم لبرامج الإعلام الآلي لتحسين مستواهم الدراسي. فطلب منا تحديد المقصود **[بشكل دائم]** والمقصود ببرامج الإعلام الآلي؟ فأعدنا صياغة السؤال الرابع وفق ما يأتي: [ما هي البرامج التلفزيونية التي تتابعها يوميا؟]

والسؤال الثاني عشرة وفق ما يلي:[هل تستعمل دروس بجهاز الإعلام الآلي لتحسين مستواك في اللغة العربية؟] أنظر الملحق رقم(2 ب).

التجريب الثاني شفويا: وبعد تصحيح الأخطاء وتعديل العبارات والصيغ، بناء على ما سبق، قمنا بتجريبه مرة ثانية على نفس العينة شفويا، فسجلنا الملاحظات الآتية:

1ــ لاحظنا استثقال غالبية التلاميذ بنسبة 86.66 % من طول أسئلة الاختبار الشفوي. عكس الكتابي. مع العلم أنهم ألفوا التعبير الكتابي أكثر من الشفوي في كل النشاطات داخل المدرسة.

2ــ هناك أسئلة لم يستطيعوا الإجابة عليها لعدم فهمها بشكل واضح تارة و فهمهم لبعضها بدلالات مغايرة للمطلوب، مثل المستوى الدراسي للأب أو للإخوة و الأخوات. إلى جانب عدم معرفة الكثير منهم للمستوى الدراسي لوالديه رغم إعادة صياغة السؤال و شرحه لعدة مرات.

3 ــ هناك بعض الأسئلة التي تطلبت منا إعادة صياغتها وتوضيحها بعبارات أخرى مثل السؤال رقم 12 في المحور الثاني، أنظر الملحق (رقم 2 ب) هذا من جهة. ومن جهة أخرى مثل هذا السؤال يرتبط أكثر بالذين يعانون من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى فقط.

4ــ صياغة بعض الأسئلة بعبارات مثل [هل] لا تثير التعبير لدى التلاميذ بل تجعلهم يقدمون إجابات [بنعم] أو[لا] فقط. وفي حالة الإجابة بــ[لا] تسقط الكثير من الأسئلة التي تتبعها. وبالتالي تجعل الحوار الشفوي مقتضب وغير مكتمل.

كما سجلنا متوسط الوقت المستغرق هو 3 دقائق في هذه المقابلة.

وبناء على الملاحظات السابقة عدلنا أسئلة الاختبار وفق ما يأتي:

في المحور الأول: معلومات شخصية:

ــ أعدنا صياغة السؤال الثالث حيث حذفنا الجزء الآخر المتعلق بالبلدية والولاية.

ــ في السؤال رقم 5: أعدنا صياغته بطريقة أخرى: في أي سنة دراسية يدرس إخوتك وأخواتك؟ و حذفنا الفقرات الأربعة الخاصة بكم عدد الإخوة والأخوات الذين يدرسون في مختلف المستويات التعليمية.

ــ ثم حذف السؤالين السادس والسابع حول المستوى الدراسي للوالدين والإبقاء على مهنتهما فأصبح لهذا المحور 7 أسئلة فقط؟

في المحور الثاني: معلومات دراسية:

ــ تم حذف السؤالين الأول والثاني، حول ما إن كان معيدا لأي مستوى دراسي. باعتبار كل أفراد العينة غير معيدين فالإجابة وجدناها بديهية.

ــ كما حذفنا السؤال الخاص بــ كيف كانت نتائجك الدراسية في السنوات الماضية؟ لورود إجابات عامة ومقتضبة: جيدة أو مقبولة.

ــ كما حذفنا الأسئلة الأخرى وهي الأسئلة رقم (12/11/10/9/8/7/6/5/4) كلية المتعلقة بمدى وجود صعوبات وكيفية التصرف اتجاهها. فلاحظنا أن غالبة التلاميذ يجيبون بأنهم ليست لديهم صعوبات تفاديا للأسئلة التفصيلية حول الحلول التي اتخذوها. لذلك قمنا ببناء ثلاث أسئلة(3) فقط في هذا المحور تخفيفا للمتعلمين مع إعادة صياغتها، كما هي مبينة في الملحق رقم (3 ب).

المحور الثالث: معلومات ثقافية ولغوية:

ــ قمنا بإعادة صياغة السؤال رقم (2) ودمجه بالسؤال رقم (3) الخاص بمدى استعمالهم للغة العربية الفصحى. انظر الملحق رقم(3 ب).

ــ وأعدنا صياغة السؤال رقم (4) حول ما هي البرامج التلفزيونية التي تتابعونها يوميا؟ بسبب ملاحظتنا لإجابات مقتضبة حول بعض القنوات وصعوبة تسمية البرامج بحد ذاتها. فكانت الصياغة الجديدة التي تثير التعبير كما يلي: في ماذا تفيدك البرامج التلفزيونية التي تتابعها يوميا؟

ــ وأضفنا للسؤال رقم (5) الخاص بأي لغة تفضل متابعة البرامج التلفزيونية؟ سؤال ملحق **لماذا؟**

ــ حذفنا السؤال رقم(6) هل لديكم مكتبة خاصة في البيت؟ والسؤال رقم (7) هل تطالع الكتب والمجلات باللغة العربية؟ لورود إجابات مقتضبة تقتصر على نعم أو لا فقط. فلا يوجد تعبير عن أفكار. فأعدنا الصياغة والبناء للسؤال بالشكل الآتي: [في ماذا تفيدك المكتبة المدرسية؟]

ــ كما حذفنا الأسئلة رقم(10) هل استعمال الهاتف و(11) حول هل لديكم جهاز إعلام آلي؟ والسؤال رقم (12) مدى استعمال جهاز الإعلام الآلي لتحسين المستوى الدراسي؟

وأعدنا صياغتها في سؤال واحد أنظر الملحق ر قم (3 ب). فأصبح لهذا المحور 6 أسئلة فقط. فتوصلنا إلى بناء اختبار من 17 سؤالا بعدما كان يحتوي على 32 سؤالا. وهو مبين وفق الملحق رقم(3 ب).

ــ **حساب الثبات ومعامل الصدق الذاتي لها:** من أجل حساب ثبات الاختبار طبقنا طريقة التجريب ثم إعادة التطبيق على نفس العينة لمرتين بفارق أسبوع في يومي الاثنين من كل أسبوع على الساعة العاشرة صباحا، من أجل توفير نفس الظروف والشروط. وبعد تصحيحه من قبل معلمتين بالسنة الخامسة ابتدائي، فحصلنا على النتائج المبينة في الملحق رقم3 ج. وبعدها قمنا بحساب معامل الارتباط باستعمال نظام المعالجة الإحصائية الآلية SPSS، فتحصلنا على معامل ارتباط بيرسون يساوي إلى 0.842. وهو ما يعبر على أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

معامل الصدق الذاتي لأسئلة الموضوع الأول: إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب صدق الاختبار بالاعتماد على طريقة معامل الصدق الذاتي والذي يحسب وفق المعادلة الآتية: √معامل الصدق = معامل الثبات.

ولذلك يساوي معامل الصدق =$\sqrt{0.842}$ = 0.91 معناه الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

الجدول رقم (6) خاص بحوصلة عملية حساب صدق و ثبات أسئلة المعلومات الشخصية.

الصدق والثبات	القيمــة	الدلالـــة
متوسط اتفاق المحكمين	66.49 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.91	صادق
الثبـــات	0.849	ثابت

ــ محتوى أسئلة الموضوع الثاني (حول المرض و زيارة الطبيب):

هذا الاختبار عبارة عن مقابلة يسأل فيها التلميذ حول تعرضه لمرض معين خلال فصل الشتاء وذهابه إلى الطبيب بالعيادة أو المستشفى. وهو مقتبس من كتاب لمحمد عبد الخالق محمد1992 ص182. وهو أصلا يحتوي على إحدى عشرة(11) سؤالا، أنظر الملحق رقم(4).

وبعد دراسته قمنا بتعديله وإعادة ترتيب بعض بنوده و إضافة بعض الأسئلة مراعين في ذلك مبدأ تسلسل الأحداث زمنيا فقمنا بما يأتي:

حذفنا السؤالين السابع والحادي عشرة نتيجة لصياغتهما الغامضة وتعدد الإجابات المحتملة وعدم تناسبه لمستوى التلاميذ في مثل هذه المرحلة.

ثم أضفنا إليه اثنى عشرة سؤالا(12) وهي حسب الأرقام المبينة في الملحق رقم 4(أ)، حيث قمنا بإعادة صياغة بعض الأسئلة وإضافة أجزاء لأسئلة أخرى، كما قمنا بإعادة ترتيب الأسئلة حسب ثلاث محاور تناسبا مع تسلسل الأحداث وفق ما يأتي:

المحور الأول: وضعنا له اسم: نوع المرض وزيارة الطبيب ويحتوي على (11) سؤالا.

المحور الثاني: اسم: شراء الأدوية وتناولها، ويحتوي على(4) أسئلة.

والمحور الثالث: اسم: زيارة الأصدقاء والأقارب، ويتضمن (6) أسئلة.انظر الملحق رقم4(أ).

فأصبحت هذا الموضوع الثاني يحتوي على (21) سؤالا: تبدأ بسؤال مباشر إن سبق له التعرض لمرض معين ليتدرج بعد ذلك بأسئلة متسلسلة يعبر من خلالها التلميذ عن نوع المرض وإن كان يصيبه بشكل دائم أو نادر. وكيف تصرف بعدها هل ذهب إلى الطبيب الخاص أم إلى المستشفى وموقع سكنه بالنسبة لكلاهما و إلى أي منهما يفضل الذهاب، وهل سبق وان زار طبيبا ما خلال الأيام الماضية، ونوع الأدوية التي قدمها له الطبيب، كما يسأل إن كان الدواء يصرف له مجانا أو بالمقابل. ورأيه في تناول الدواء

دون استشارة الطبيب، ثم يطلب منه إن زاره زملاءه أو أصدقاءه، وماذا قالو له. وفي نفس الوقت يسأل إن زار هو أحد زملائه أو أقربائه أصيبوا بمرض في البيت أو المستشفى وماذا قال لهم وماذا قدم لهم ليختم بالنصيحة التي يقدمها المتعلم لزملائه حتى لا يصابوا بأمراض خلال فصل الشتاء. و نموذج أسئلة المقابلة الشفوية كما عدلت بشكلها أولي موجودة في الملحق رقم4أ.

وبعد هذا التعديل وإعادة الصياغة قمنا بتوزيعه على ثمانية محكمين من أجل التعرف على صدق الاختبار.

ــ **صدق أسئلة الموضوع الثاني:** اعتمدنا في حساب صدقه على صدق المحكمين حيث قمنا بتوزيعه على ثماني محكمين ست أساتذة جامعيين ومعلمتين، فكانت النتائج التفصيلية وفق الملحق رقم(4 ب) أما خلاصة التحكيم فهي حسب الجدول الموالي:

جدول رقم(7) خاص بمتوسط اتفاق المحكمين على أبعاد أسئلة المرض وزيارة الطبيب:

مجالات القياس	أرقام الفقرات	متوسط الاتفاق
المحور1 المرض	**من 1 إلى 11**	**%65.62**
المحور 2 شراء الأدوية	**من 12 إلى 15**	**%68.75**
المحور3 زيارة الأقارب	**من 16 إلى 21**	**%100**
المتوسط العام	////////////////	**%78.12**

تبين لنا النتيجة العامة لمتوسط اتفاق المحكمين والمقدرة بـــ **78.12%** أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

ــ **تجريب أسئلة الموضوع الثاني:** وبعد تحكيم أسئلة هذا الموضوع، قمنا بتجريبها على عينة الدراسة الاستطلاعية التي اخترناها. فتوصلنا إلى مجموعة من الملاحظات بعضها له علاقة بصياغة الأسئلة و البعض الآخر له علاقة بصعوبة الإجابة على محتواها. وملاحظات أخرى ذات علاقة بطول أسئلة الاختبار، وقد عبر غالبية تلاميذ العينة بنسبة 60 % عن كثرة الأسئلة وعدم ألفتهم لهذا النوع من المقابلات الشفوية. ومن أهم الملاحظات المسجلة ما يلي:

في المحور الأول الخاص بالمرض:

ــ لاحظنا في السؤال الأول أن غالبية التلاميذ قد أجابوا عنه بالنفي والبعض الآخر أجاب بشكل مقتضب لأن صياغته لا تثير التعبير وبالتالي اعتماد صياغة الاستفهام **[هل]**

غير مناسبة. كما أن تحديد فصل الشتاء قد تجعل بعض التلاميذ يجيبون بالنفي. وهو ما يعني توقف طرح بقية الأسئلة. لذلك قمنا بإعادة صياغته بالكيفية الآتية: حدثنا عن مرض أصابك خلال الأيام الماضية؟

ــ ثم حذفنا السؤال رقم(2) الذي يتحدث عن نوع المرض، نتيجة تضمنه في السؤال رقم(1).

ــ وحذفنا السؤال رقم (5) الخاص بمدى قرب البيت من المستشفى أو العيادة الخاصة. لعدم جدواه وتضمنه للإجابة وعدم فعاليته في إثارة التعبير لدى التلاميذ.

ــ وأعدنا صياغة السؤال رقم(6) بالكيفية التي تجعل التلميذ يعبر ويوظف الصيغ اللغوية المتعلمة وهو كما يلي: **من هم الأطباء الذين تفضل الذهاب إليهم أكثر؟**

ــ كما حذفنا السؤالين تحت الرقمين(8 و9) لتكرار مضمونهما مع الأسئلة السابقة. حيث سجلنا نفس الإجابات لدى غالبية التلاميذ بنسبة 66,66 % من التلاميذ.

ــ أما السؤال رقم (10) الخاص بنوع المرض الذي ينتشر في فصل الشتاء تم تحويله إلى المحور ما قبل الأخير لينسجم مع السؤال الأخير الخاص بالنصائح التي يقدمها التلميذ حتى لا يصاب زملاؤه بأمراض في فصل الشتاء. فأصبح لهذا المحور خمس (5) أسئلة فقط.

المحور الثاني الخاص بشراء الدواء:

ــ فقد سجلنا صعوبة الإجابة من قبل نسبة 86.66 % على السؤال الخاص بنوع الأدوية التي قدمها له الطبيب، لذلك تم حذفه كلية. و حذف السؤال الخاص بمن يشتري الدواء، لأننا سجلنا إجابات بديهية ومقتضبة لدى كل التلاميذ بنسبة 100%.

ــ **فأبقينا على سؤالين فقط في هذا المحور** وهما يتمحوران حول مدى تناول التلميذ للدواء دون استشارة الطبيب ورأيه في ذلك؟ مع إعادة صياغة السؤال الأول فيه وفق ما يلي: **ماذا لو قدم لك أبوك أو أمك دواء دون استشارة الطبيب؟** لأن الصياغة الأولى لا تثير التعبير بل تتطلب إجابات **بنعم أو لا.**

المحور الثالث والأخير الخاص بزيارة الأقارب و الأصدقاء:

ــ أعدنا صياغة السؤال الأول بعدما لاحظنا أن كل التلاميذ بنسبة 100% يجيبون بشكل مقتضب بما أن السؤال الاستفهامي يبدأ [**بـــ: هل زارك أصدقاؤك؟]** فلا يثير التعبير

والتفكير لديهم فأصبحت صياغته كما يلي: من الذي زارك أو وقف إلى جانبك عندما مرضت؟

ــ كما أعدنا صياغة السؤال رقم(3) حول إن زار صديقا أو قريبا في المستشفى أو في البيت؟ باعتباره يوحي بإجابات مقتضبة.(بنعم أو لا) فلا يثير التعبير. فأصبحت الصياغة الجديدة كما يلي:[ماذا تفعل عندما تسمع بمرض أحد أقاربك أو أصدقائك ؟] فأصبح لهذا المحور خمس أسئلة فقط.

وعليه أصبحت النسخة النهائية لأسئلة هذا الموضوع تحتوي على(13) سؤالا بعدما كان فيه (20) سؤالا. أنظر النسخة النهائية بعد التحكيم والتجريب في الملحق رقم (4 ج).

ــ **ثبات ومعامل الصدق الذاتي لها:** من أجل حساب ثبات الاختبار اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة بفارق أسبوع بين التطبيقين. يومي الاثنين على الساعة العاشرة صباحا. وبعد تصحيح الاختبار المطبق مرتين حصلنا على النتائج المبينة في الملحق رقم 4ج، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون، باستعمال نظام Spss، فتوصلنا إلى النتيجة التالية: **ر**= 0.83 وهو ما يعبر على أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار: إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب معامل الصدق الذاتي، والذي يساوي إلى = $\sqrt{0.83}$ = 0.91 فهذه القيمة تبين لنا أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

الجدول رقم (8) خاص بحوصلة عملية حساب صدق و ثبات أسئلة المرض وزيارة الطبيب.

الصدق والثبات	القيمـــة	الدلالـــــة
متوسط اتفاق المحكمين	78.12 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.91	صادق
الثبـــات	0.83	ثابت

ب ــ اختبار التعبير الكتابي: وهو يقيس الأداء اللغوي باللغة المدرسية كتابيا في موضوع اجتماعي أو ثقافي له علاقة بحياة المتعلمين. حيث طلبنا من معلمة متخصصة في اللغة العربية، لها خبرة في التعليم تتجاوز عشرة سنوات، و تُدرس تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الهضاب بمدينة سطيف التي أجرينا فيها الدراسة الاستطلاعية، أن تبني سؤالا للتعبير الكتابي حول موضوع يناسب العمر العقلي والزمني للتلاميذ ولم

يسبق لهم تناوله من قبل حتى لا تؤثر الخبرات السابقة على أدائهم اللغوي، فوقع اختيارها على موضوع " المحافظة على البيئة" مستوحى في عناصره ومراحله من برنامج اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي، بحيث يثير اهتمامهم ويمكنهم من استعمال الرصيد اللغوي المكتسب. وهو سؤال يطلب فيه من المتعلم سرد قصة حول وقائع عايشها طيلة رحلة برمجتها المدرسة إلى غابة أو حديقة، وعند وصوله إليها ساء تصرف أحد زملائه، فقدم له نصائح من أجل المحافظة على البيئة.

ـ **محتوى اختبار التعبير الحر:** و فيه يطلب من التلميذ أن يعبر عن رحلة نظمتها مدرسته في يوم ربيعي فساء تصرف أحد أصدقائه فطلب منه تقديم لهم مجموعة من النصائح مستعملا الأسلوب الاستفهامي والأمر. أنظر الملحق رقم(5).

صدق الاختبار: لحساب الصدق اعتمدنا على صدق المحكمين أولا:

من أجل حساب صدق الاختبار اعتمدنا على صدق المحكمين من معلمين في التعليم الابتدائي، حيث وزعناه على أربعة معلمات في التعليم الابتدائي يدرسن السنة الخامسة وست أساتذة جامعيين، طبلنا منهم تحكيمه وفق خمس معايير وهي كالآتي:

1ـ طبيعة الموضوع إن كان مناسبا للتلاميذ من حيث العمر الزمني والعمر العقلي.

2ـ علاقة الموضوع بيئة التلاميذ وحياتهم اليومية.

3ـ المفردات المعتمدة إن كانت في مستوى التلاميذ.

4 ـ أسلوب التعبير إن كان ملائما وفي متناول التلاميذ.

5ـ عناصر الموضوع المقترحة إن كانت[مناسبة/ طويلة/ مقبولة/ واضحة أو غامضة]. ملاحظات أخرى إضافية...........................

فكانت نتائج التحكيم كما يلي: حيث صححه ثمانية محكمين وفق المعايير السابقة:

1ـ طبيعة الموضوع إن كان مناسبا للتلاميذ من حيث العمر الزمني والعمر العقلي: مناسب بنسبة (100%).

2ـ علاقة الموضوع ببيئة التلاميذ وحياتهم اليومية: أجاب المحكمون أن له علاقة كبيرة بحياتهم اليومية بنسبة (90 %) والمحكم الآخر دون إجابة.

3ـ المفردات المعتمدة إن كانت في مستوى التلاميذ: أكد جميع المحكمين أنها في متناول التلاميذ. حيث أكدوا أنها مفردات بسيطة ومتداولة بين المتعلمين وتم تعليمهم إياها،

وتستعمل حتى في نشاطات لغوية لمواد دراسية أخرى كالتربية المدنية والإسلامية. أي أنها مفهومة.

4 ــ أسلوب التعبير إن كان ملائما وفي متناول التلاميذ: أجاب كل المحكمين أنه مناسب إلى حد كبير.

5ــ عناصر الموضوع المقترحة إن كانت[مناسبة/ طويلة/ مقبولة/ واضحة أو غامضة]:

ــ من حيث تناسب العناصر للموضوع فقد سجل كل المحكمين أنها مناسبة.

ــ و من حيث الغموض و الوضوح كذلك سجل كل المحكمين أنها واضحة.

ــ بينما من حيث الطول والقصر فقد أكد (70%) من الحكمين أن عناصر الموضوع طويلة بالنسبة للمستوى الدراسي للتلاميذ ويستحسن اختصارها في ثلاثة عناصر فقط. أما (30%)، لذلك قمنا بتعديلها إلى ثلاث عناصر فقط.

وأضاف (50 %) من المحكمين ملاحظات أخرى وهي كالآتي:

ــ ملاحظة ذات علاقة ببناء الجملة من حيث الفاصل الزمني بين انطلاق الرحلة والوصول: حيث أشار المحكمين، إلى أن المكون الجملي لنص الموضوع فيه فجوة كبيرة بين برمجت الرحلة والاستياء من تصرفات زملائه، وهو ما قد يدفع التلميذ إلى التعبير مباشرة عن الوصول دون مقدمة حول التحضيرات للانطلاقة. لذا يفترض أن تضاف إليه عبارة (وعند وصولكم إليها.... ساء تصرف بعض زملائك).

ــ ملاحظة خاصة بأهمية إضافة اسم الحديقة إلى جانب الغابة التي نظمت لها الرحلة: أشار المحكمين إلى أهمية إضافة مفهوم الحديقة إلى جانب الغابة لاستثارة التفكير حول اتجاهات الرحلة المنظمة.

ــ ملاحظة ذات علاقة بعدد الأسطر: أشارت المحكمين، إلى أن المعمول به في كل الاختبارات اللغوية ذات العلاقة بالتعبير الحر أو سرد قصة أو وصف مشهد يستلزم تحديد عدد الأسطر للتلميذ حتى يركز في تعبيره حول الأفكار المهمة.

وبناء على كل ما سبق من ملاحظات تم صياغة عبارات الاختبار وتحديد عناصره بشكل نهائي وفق ما يلي: أضفنا اسم [الحديقة] إلى جانب الغابة و[قريبة من بلديتكم] للاعتبارات العلمية والمنهجية الآتية:

ــ إعطاء نفس فرص اتجاهات الرحلة لأفراد عينتي كل من منطقة مدينة سطيف ومنطقة تقمرة بولاية بجاية.

ــ جعل كل فرد من أفراد العينة يرتبط بخصائص بيئته المباشرة أثناء التعبير.

ــ وتركنا الفضاء المكاني نكرة بتجنب ذكر اسم هذه الغابة أو الحديقة لاختلاف المناطق التي يتواجد فيها أفراد العينة. حتى لا نقع في مشكلة عدم التعرف على المكان، وبالتالي قد تربك المتعلمين و تخل بتعبيرهم.

ــ وقمنا بتحديد عدد الأسطر بين ثمانية وعشرة فقط لجعل المتعلم يركز على الأمور الهامة في الموضوع ولا يتشتت ذهنه في الأمور الهامشية. ثم دمجنا العنصر الأول مع الثاني، والثالث مع الرابع وحذفنا العنصر السادس باعتباره ليس عنصرا له علاقة بتسلسل الأحداث في التعبير بل هو مطلب لتوظيف مكتسبات لغوية. فاختزلناها في ثلاثة عناصر فقط أنظر الملحق رقم (5أ).

جدول رقم (9) خاص بمتوسط اتفاق المحكمين على أبعاد الاختبار الكتابي:

مجالات القياس	متوسط الاتفاق
المحور1 طبيعة الموضوع	%100
المحور2 علاقة الموضوع ببيئة التلميذ	%90
المحور3 مستوى المفردات المعتمدة	%100
المحور4 أسلوب التعبير	%100
المحور5 طول عناصر الموضوع	%70
المتوسط العام لاتفاق المحكمين	%92

تبين لنا النتيجة العامة أعلاه لمتوسط اتفاق المحكمين (**92%**) أن الاختبار ثابت بنسبة كبيرة.

الثبات ومعامل الصدق الذاتي للاختبار الكتابي: لحساب الثبات اعتمدنا طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للمرة الثانية على نفس العينة التي اخترناها، وبعد التصحيح للاختبار من قبل معلمتين بمدرسة الهضاب بسطيف تحصلنا على النتائج الواردة في الملحق رقم(5 ب)، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبرسون بنظام SPSS وكانت نتيجة معامل الارتباط يساوي إلى (0.80) وهو ما يعني أن الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ويدل على أن الاختبار ثابت.

معامل صدق الاختبار: إلى جانب اعتمادنا على صدق المحكمين قمنا بحساب **معامل الصدق الذاتي** للاختبار والذي يساوي إلى $= \sqrt{0.80} = 0.89$ وهي قيمة مرتفعة جدا وهو ما يعني أن الاختبار صادق بنسبة كبيرة.

الجدول رقم(10) خلاصة عملية حساب الصدق و الثبات للاختبار الكتابي.

الصدق والثبات	القيمــة	الدلالـــــة
متوسط إتفاق المحكمين	92 %	صادق
معامل الصدق الذاتي	0.84	صادق
الثبـــات	0.72	ثابت

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

ومن النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

أ ــ أنها مكنتنا من صياغة الفرضيات بشكل دقيق من خلال تحويل الفرضيات العامة إلى فرضيات جزئية إجرائية.

ب ــ أنها ساعدتنا على ضبط أسئلة الاختبارات ومقياس إستراتيجيات التعلم المعتمدة كأدوات جمع البيانات: ومن خلال ذلك أكدت النتائج النهائية بعد تحكيمها وحساب صدقها وثباتها ما يلي:

1ــ بالنسبة لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة المدرسية: أصبح يتضمن محورين أساسيين يشملان سبعة وعشرين(27) بندا، سبعة عشر (17) بندا للمحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المعرفية، وعشرة (10) بنود في المحور الثاني الخاص بالاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. بعدما كان يتضمن ثلاث محاور شملت ثلاثة وأربعون(43) بندا.

2ــ وبالنسبة لاختبار التعبير الشفوي في الموضوعين أصبحا كالآتي:

ــ موضوع المعلومات الشخصية: أصبح يتكون من سبعة عشر (17) سؤالا بعدما كان يحتوي على (32) سؤالا.

ــ موضوع الصحة والمرض: أصبحت النسخة النهائية لهذا الموضوع تحتوي على (13) سؤالا بعدما كان فيه(20) سؤالا.

3ــ بالنسبة لاختبار التعبير الكتابي: اختصرنا أسئلته في ثلاث عناصر أساسية وضبطنا عدد أسطر المطلوبة في الإجابة وهي ثمانية كحد أقصى لجعل المتعلم يركز

على الأهم، كما حددنا المصطلحات المناسبة لعينتي الدراسة بشكل دقيق حتى لا يقبل تأويلات كثيرة.

ج ـ أنها مكنتنا من التعرف على متوسط الزمن المستغرق من قبل المتعلمين في كل اختبار وهو كالتالي:

ـ متوسط الوقت المستغرق في المقابلة الشفوية في الموضوعين هو 5 دقائق.

ـ متوسط الوقت المستغرق في التعبير الكتابي هو (10) دقائق.

ـ متوسط الوقت المستغرق في الإجابة على مقياس إستراتيجيات التعلم هو 7 دقائق ونصف.

د ـ أنها مكنتنا من التدرب على تطبيق الاختبار في الظروف المتاحة داخل المدرسة.

هـ ـ أنها ساعدتنا على التعرف على الظروف الموفرة بالمدرسة الابتدائية والصعوبات التي قد تواجهنا في الدراسة الأساسية، لا سيما:

ـ الضجيج خلال أوقات الراحة تلفت انتباه المتعلمين كثيرا.

ـ توقيت الدراسة للتلاميذ بين الفترات الصباحية والمسائية، يجعلنا ننتظر بعض التلاميذ للفترة المسائية وهو ما قد يخل بأحد الضوابط التي حاولنا الالتزام بها.(عدم تأثر التلاميذ ببعضهم البعض).

ـ صعوبة إبقاء التلميذ داخل المدرسة بعد توقيت خروجه لاعتبارات إدارية.

ـ عدم وجود معلمين متفرغين يقدمون لنا يد المساعدة في تجريب الاختبارات بالشكل المخطط له، لارتباطهم بالبرنامج الدراسي الذي لا يسمح لهم بتضييع أي حصة. وهو ما جعلنا نطبقه بأنفسنا.

و ـ أنها مكنتنا من استبعاد معيار عدم استفادة أفراد عينة الدراسة من التعليم التحضيري، لعدم توفره في كل تلاميذ المدرسة التي أجرينا فيها الدراسة الاستطلاعية.

الدراسة الأساسية:

ـ **منهج الدراسة:** بما أن موضوع دراستنا يتناول العلاقة بين اللغة الأولى ولغة لتعليم فإننا اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات. واستعنا بطريقة تحليل الأخطاء للانتاجات اللغوية الشفوية والمكتوبة للمتعلمين لمعرفة أنواعها واصنافها في مختلف البينات.

ــ **عينة الدراسة:** تتكون عينة دراستنا من مجموعتين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، إحداهما، مجموعة ناطقة بالعامية العربية من مدينة سطيف، والأخرى ناطقة بالقبائلية من منطقة القبائل الصغرى (تمقرة نموذجا بدائرة أقبو ولاية بجاية).

واخترنا هذا المستوى للاعتبارات الآتية:

1ــ باعتباره آخر مرحلة يفترض أن يكون تلامذتها قد تعلموا رصيدا لغويا معتبرا من قواعد اللغة العربية الفصحى.

2 ــ لأنهم يمتلكون مهارات التعبير الشفوي بتلك اللغة. وهو ملمح تلميذ المرحلة حسب منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة(وزارة التربية الوطنية 2006 ص 6) الذي يقر على أن يكون التلميذ قادرا على: فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة، والتعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة والمناسبة للوضعيات التواصلية المتنوعة.

3 ــ باعتباره مستوى يسهل علينا إجراء المقابلات والحوارات وتوزيع الاستبيانات لجمع المعلومات مع تلامذته.

ــ **حجم العينة:** يبلغ حجم عينة الدراسة (90) تلميذا، منهم(45) تلميذا يشكلون ثلاثة أقسام ناطقة بالعامية العربية من مدرسة زياد بمدينة سطيف و(45) تلميذا من ثلاثة أقسام أيضا ناطقا بالقبائلية من ثلاث مدارس بتمقرة. فاخترناها بشكل قصدي في أول الأمر حسب معايير محددة سنشرحها لاحقا. ثم اعتمدنا الطريقة العشوائية في اختيار العدد المطلوب في الدراسة، و وقع اختيارنا على هذه المدارس، للأسباب الآتية:

ــ توفير التسهيلات الضرورية من قبل مديري المدارس، تمكننا من إجراء الدراسة دون عراقيل إدارية أو صعوبات إجرائية.

ــ ضرورة توفر عنصر اللغة الأولى في العينتين: ــ العامية العربية في المجموعة الأولى بمدينة سطيف ــ و القبائلية في المجموعة الثانية بتمقرة. واخترنا هذه المنطقة بالذات لتواجدها في منطقة ريفية، تستعمل في تواصلها اليومي اللغة القبائلية.

واقتصرنا على هذا العدد من العينة للاعتبارات المنهجية والإجرائية الآتية:

1ــ من أجل تسهيل إجراء اختبارات التعبير الشفوي (المقابلات الشفوية).

2ــ وكذلك من أجل تجنب الإخلال بالسير الحسن للدراسة في المدارس المعنية. نظرا لما تتطلبه إجراءات الدراسة من وقت وجهد في المقابلات الشفوية وهو ما قد يرفضه مفتشي المواد الدراسية ومديرو المدارس.

ــ معايير اختيار عينة الدراسة:

راعينا أثناء عملية الاختيار للعينة توفر المواصفات الآتية:

1ــ عامل التكرار للسنوات الدراسية وخاصة السنة الخامسة: حيث استبعدنا كل التلاميذ الذي أعادوا السنة خلال خمس سنوات و اقتصرنا على الذين درسوا بشكل انتظامي، بهدف تفادي تأثير عامل الخبرة في الأداء اللغوي.

2 ــ عامل السن: التزمنا بالتلاميذ الذين دخلوا إلى المدرسة في ست سنوات فقط واستبعدنا الذي دخلوها في سن مبكرة أو متأخرة.

3 ــ عامل التحصيل الدراسي: حيث اخترنا عينة منسجمة من حيث النتائج الدراسية وهم المتوسطون عموما الذين تتراوح علاماتهم في اللغة العربية بين (5 و 8 /10) مستبعدين فئة المتأخرين والمتفوقين دراسيا حتى لا يكون لذلك تأثير على نتائج الدراسة.

4 ــ عامل الإعاقة: حيث استثنينا كل الحالات التي تعاني من مشكلات سمعية أو بصرية أو حركية أو لغوية (كالتأتاة أو التلعثم وما شابه ذلك)، استنادا إلى الملفات الطبية للمتعلمين المتوفرة في المدارس المعنية.

إجراءات اختيار العينة: اتبعنا في اختيار العينة الإجراءات المنهجية الآتية:

أــ بعد اتصالنا بمديري المدارس المعنية بالدراسة، وتسليمنا لهم رخصة إجراء الدراسة الميدانية، شرحنا لهم أولا أهداف دراستنا وإجراءاتها ومتطلبات إنجازها ووسائل تطبيق الاختبارات الشفوية والكتابية وشروطها المنهجية والتقنية بالمدرسة، والوقت الذي تستغرقه داخل المدرسة.

ب ــ طلبنا منهم إفادتنا بالمعلومات التقنية (بطاقة فنية) حول مكونات المدرسة وعدد أقسامها و أفواجها لكل مستوى وبعض خصائصها والتي سنذكرها لاحقا.

ج ــ و بعدها طلبنا من كل مدير مدرسة تسليمنا ملفات التلاميذ الصحية ودفاتر النتائج الدراسية لكل قسم من أقسام السنة الخامسة ابتدائي، أين قمنا بتصنيف التلاميذ حسب المعايير السالفة الذكر. إضافة إلى توزيعنا استمارة حول المعلومات الشخصية

للمتعلمين المعنيين في أقسام الخامسة ابتدائي بالمدارس المعنية، تتضمن معلومات حول اللغة المستعملة في البيت بشكل يومي، التعليم المستفيد منه قبل الدخول إل المدرسة، وإن كان يعاني من أمراض مزمنة أو يعاني من بعض الإعاقات. وهي مبينة في الملحق رقم(6).

وبعد الدراسة المتفحصة للملفات استخرنا العينتين حسب ما يأتي:

بالنسبة لعينة مدرسة زياد عبد العزيز الناطقة بالعامية العربية:

العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هو: 84 تلميذ.

ــ الذين توفرت فيهم مواصفات الدراسة: 73 تلميذ بنسبة 86.90%

وقد راعينا نفس معايير اختيار العينة السابقة في الدراسة الاستطلاعية، واستخرجنا:

ــ 45 تلميذ بنسبة 61.64% يمثلون العينة الأولى (ن/ع/ع).

بالنسبة لعينة مدارس تمقرة الناطقة بالقبائلية:

ونظرا للعدد القليل الذي تتوفر عليه مدارس تمقرة في السنة الخامسة ابتدائي استعنا بثلاث مدارس متقاربة عن بعضها البعض وهي: مدرسة أولاد الواضح ومدرسة تاسيرة ومدرسة تمقرة.

وعدد التلاميذ في السنة الخامسة لثلاث مدارس هو: 63 تلميذا.

عدد الذين توفرت فيهم مواصفات الدراسة: 49 تلميذا. بنسبة 77.77% .

وراعينا في ذلك نفس المعايير المذكورة سابقا فاستخرجنا:

ــ 45 تلميذ بنسبة 91.83% يمثلون العينة الثانية(ن/ق).

ــ **طريقة الاختيار:** اتبعنا نفس الطريقة المستعملة في الدراسة الاستطلاعية.

بالنسبة للعينة الناطقة بالعامية العربية: رتبنا التلاميذ من 1 إلى 73. ثم قمنا باختيار عشوائيا بين الأرقام الفردية والزوجية فوقع اختيارنا على الرقم الزوجي. و كان عدد التلاميذ المستخرج هو (36) تلميذا. ثم قمنا بإعادة ترتيب المتبقين بنفس الكيفية فأضفنا تسعة (9) ليصبح العدد الكلي (45) تلميذا.

وبالنسبة للعينة الناطقة بالقبائلية: قمنا بنفس الإجراءات المذكورة سابقا، حيث رتبنا التلاميذ من 1 إلى 49 فاستخرجنا 24 تلميذا، ثم قمنا بإعادة ترقيم الأعداد الفردية لنختار الأرقام الزوجية لنُكمل (21) تلميذا ويصبح العدد الاجمالي هو (45).

ــ وأخيرا وبناء على ما سبق توصلنا إلى ضبط العدد النهائي لعينة الدراسة المتكون من 90 تلميذا:45 منهم ناطقا بالعامية العربية اختيروا من ثلاثة أفواج من مدرسة زياد بمدينة سطيف، و45 تلميذا آخرين اختيروا من ثلاثة أفواج من ثلاث مدارس بتمقرة.

خصائص عينة الدراسة:

1ــ الجدول رقم(11)خاص بخصائص العينتين الناطقة بالعامية العربية والناطقة بالقبائلية:

خصائص العينتين	ن/ع/ع	ن/ع/ع	ن/ق	ن/ق
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	18	27	26	19
السن: 10 سنوات	18	27	26	19
المستوى الدراسي فئة1 (بين 4,5 ــ 10/6) فئة2 (بين6 ــ 10/8)	10 08	10 17	12 14	09 10
الاستفادة من التعليم التحضيري	18	27	26	19

ــ **حدود المكانية و الزمانية للدراسة:** تقتصر دراستنا على تلاميذ مستوى السنة الخامسة ابتدائي. في حدود الظروف المكانية والزمانية التي أجريت فيها، و الظروف التي صاحب إجراءات تنفيذها والتي تتمثل في:

الحدود المكانية للدراسة: أجريت الدراسة بمدرستي زياد عبد العزيز التي تتواجد بقلب مدينة سطيف بالنسبة للناطقين بالعامية العربية، وثلاث مدارس للتعليم الابتدائي ببلدية تمقرة التي تبعد عن مدينة أقبو بحوالي (25) كلم وعن ولاية بجاية بحوالي (90) كلم، حيث يتواجد بها الناطقون بالقبائلية. وهي كالآتي:

ــ مدارس بلدية تمقرة التي أجريت فيها الدراسة وهي ثلاثة:

1ــ الجدول رقم(12) خاص خصائص مدرسة أولاد الواضح:عدد الحجرات:07 ــ نظام الدراسة: الدوام الواحد.

المستوى الدراسي	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ/ف	المجموع العام
تعليم تحضيري	ذ:9 إ:1	01	10	10
سنة أولى	ذ:8ــ إ: 5	01	13	13
سنة ثانية	ذ:8 إ:8	01	16	16
سنة ثالثة	ذ:5 إ:12	1	17	17
سنة رابعة	ذ:5 إ:10	1	15	15
سنة خامسة	ذ:13 إ:9	01	22	22
المجموع الكلي	ذ:48 إ:45	06	93	93

ــ **عدد المعلمين:** في اللغة العربية:5.

ــ **الأقدمية العامة للمعليمن في اللغة العربية:** ــ خمس سنوات فما فوق: 05

ــ **المستوى الدراسي للمعلمين:** ــ التعليم الثانوي:05 التعليم الجامعي: 01

ــ تخصصات المعلمين: ــ أدب ولغة عربية:05.

مدى توفر المدرسة على الشروط الفيزيقية:

ــ التهوية والإنارة: كافية التدفئة: متوفرة وكافية.

مدى توفر الشروط البيداغوجية:

1 ــ المكتبة: متوفرة لكنها لا تتوفر على قاعة للمطالعة.

2ــ الوسائل التعليمية: (المجسمات والصور): متوفرة بشكل نسبي.

3ــ تجهيزا الإعلام الآلي بكامله(طابعة وآلة نسخ ..): متوفرة.

4ــ النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية داخل المدرسة: أحيانا فقط.

ــ المسرح والمجموعات الصوتية: غير متوفرة.

5ــ المسابقات الفكرية والتربوية: موجودة. معارض ومجلة مدرسية: غير موجودة.

2 ــ الجدول رقم(13) خاص بخصائص مدرسة تاسيرة:عدد الحجرات: 03. ــ نظام الدراسة: الدوام الواحد.

المستوى الدراسي	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ/ف	المجموع العام
سنة أولى	ذ:7 إ:6	01	13	13
سنة ثانية	ذ:4 إ:05	01	9	9
سنة ثالثة	ذ:04 إ:06	1	10	10
سنة رابعة	ذ:2 إ:00	1	02	02
سنة خامسة	ذ: 10 إ:10	01	20	20
المجموع الكلي	ذ:27 إ:27	05	54	54

ــ **عدد المعلمين: اللغة العربية:** 04

ــ **أقدمية المعلمين:** من خمس سنوات فما فوق: 4.

ــ المستوى الدراسي للمعلمين: ــ ثانوي:01. ــ جامعي:03.

تخصص المعلمين: ــ أدب ولغة عربية: 04

مدى توفر الشروط الفيزيائية: ــ التهوية والإنارة: متوفرة ومقبولة. التدفئة: متوفرة.

مدى توفر الشروط البيداغوجية: ــ المكتبة: متوفرة. ــ تجهيزات الاعلام الآلي ولوازمه: متوفرة.

ــ الوسائل التعليمية (مجسمات وصور..): متوفرة.

ــ النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية: الرسم: متوفرــ المجموعات الصوتية: متوفرة. المسرح: غير متوفر.

ــ المسابقات لفكرية والتربوية: متوفرة. المعارض:متوفرة. مجلة المدرسة: غير متوفرة.

3ــ **الجدول رقم (14) خاص بخصائص مدرسة تمقرة:** عدد الحجرات: 06 ــ نظام الدراسة: الدوام واحد.

المستوى الدراسي	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ/ف	المجموع العام
سنة أولى	ذ:5 إ:7	01	12	12
سنة ثانية	ذ:7 إ:12	01	19	19
سنة ثالثة	ذ:12 إ:07	1	19	19
سنة رابعة	ذ:9 إ:10	1	19	19
سنة خامسة	ذ:12 إ:9	01	21	21
المجموع الكلي	ذ:48 إ:45	05	93	90

ــ **عدد المعلمين:** في اللغة العربية:6

ــ **الأقدمية العامة للمعليمن في اللغة العربية:** ــ خمس سنوات فما فوق: 06

ــ **المستوى الدراسي للمعلمين:** ــ التعليم المتوسط:05 التعليم الثانوي:02

ــ **تخصصات المعلمين:** ــ أدب ولغة عربية:06.

مدى توفر المدرسة على الشروط الفيزيقية:1ــالتهوية والإنارة: كافية. التدفئة: متوفرة وكافية.

مدى توفر الشروط البيداغوجية:

1 ــ المكتبة: متوفرة لكنها لا تتوفر على قاعة للمطالعة.

2ــ الوسائل التعليمية: (المجسمات والصور): متوفرة.

3ــ تجهيزا الإعلام الآلي بكامله(طابعة وآلة نسخ ..): متوفرة.

4ــ النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية داخل المدرسة: متوفرة.

ــ المسرح والمجموعات الصوتية: متوفر.

5ــ المسابقات الفكرية والتربوية: بالمناسبات فقط. معارض ومجلة مدرسية: متوفرة.

فمجموع التلاميذ في المدارس الثلاثة هو: 237 تلميذ لكل السنوات و 16 فوجا بمتوسط 21 تلميذ لكل فوج. وعدد تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هو 63 تلميذ على ثلاث أفواج نجد متوسط 21 تلميذ

نلاحظ أن مدارس تمقرة تتوفر على عدد قليل من التلاميذ، و الفوج فيها لا يتجاوز (15) تلميذا في غالبية المستويات، وهو الأمر الذي يفترض أن يجعل الفعل التربوي أكثر نجاعة من الأفواج التي يكون فيها عدد التلاميذ يتجاوز الأربعون(40) تلميذا، خاصة في تعليم اللغة توفير فرص التعبير الشفوي والكتابي، إلى جانب سهولة التكفل التربوي بكل تلميذ.

كما أننا نلاحظ أن هذه المدارس تتوفر على كل الشروط الفيزيائية والتربوية من وسائل تعليمية ومكتبة وأدوات للنسخ والطبع التي يستعملها المعلمين في إجراء التمارين وإنجاز الدروس وتوزيعها على المتعلمين. و تتوفر على أنشطة ثقافية لكنها حسب مسؤوليها تنظم في المناسبات التاريخية والوطنية و دينية فقط. كما نلاحظ أن المستوى الدراسي لغالبية المعلمين بنسبة(58.82 %) في التعليم الثانوي. و نسبة (11.76%) في التعليم الجامعي والبقية بنسبة(23.52%) في التعليم المتوسط. وكل المعلمين تتجاوز خبرتهم المهنية في التعليم الابتدائي أكثر من خمس سنوات. و أقدمية نسبة(82.35%) في المؤسسة تجاوزت ست سنوات، وكلهم متخصصين في اللغة العربية.

ــ الجدول رقم (15) خاص بخصائص مدرسة زياد عبد العزيز سطيف:

تتواجد المؤسسة بوسط مدينة سطيف عدد حجراتها: 17 قاعة. نظام الدراسة: الدوام الواحد.

المستوى الدراسي	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ/ف	المجموع العام
سنة أولى	ذ:47 إ:44	03	30	91
سنة ثانية	ذ:47 إ:42	03	29	89
سنة ثالثة	ذ:50 إ:44	03	31	94
سنة رابعة	ذ:49 إ:36	02	28	85
سنة خامسة	ذ:35 إ:49	03	28	84
المجموع الكلي	443	14	32	443

ــ **عدد المعلمين:** في اللغة العربية:16.

ــ **الأقدمية العامة للمعليمن في اللغة العربية:** ــ خمس سنوات فما فوق: 16

ــ **المستوى الدراسي للمعلمين:** التعليم الثانوي:13 التعليم الجامعي:03

ــ **تخصصات المعلمين:** ــ أدب ولغة عربية:16.

مدى توفر المدرسة على الشروط الفيزيقية: التهوية والإنارة: كافية، التدفئة: متوفرة وكافية.

مدى توفر الشروط البيداغوجية:

1 ــ المكتبة: متوفرة مع قاعة للمطالعة.

2ــ الوسائل التعليمية: (المجسمات والصور): متوفرة.

3ــ تجهيزا الإعلام الآلي بكامله(طابعة وآلة نسخ ..): متوفرة.

4ــ النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية داخل المدرسة: متوفرة.

ــ الرسم والمسرح والمجموعات الصوتية: متوفر.

5ــ المسابقات الفكرية والتربوية: موجودة. معارض ومجلة مدرسية: متوفرة.

فمجموع التلاميذ في المستويات الخمسة هو: 443 تلميذ لكل السنوات و 14 فوجا بمتوسط 32 تلميذ لكل فوج. وعدد تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هو 84 تلميذ على ثلاث أفواج نجد متوسط 28 تلميذ

نلاحظ أن هذه المدرسة لوحدها تشمل ضعف مجموع مدارس تمقرة الثلاثة. و ومتوسط عدد التلاميذ في الفوج هي أيضا تمثل الضعف لكل مدرسة من مدارس تمقرة.

وتتوفر هذه المدرسة أيضا على كل الوسائل والشروط الفيزيقية والتربوية والنشاطات الثقافية التي تدعم النشاطات المدرسية المقررة. وحسب مدير المؤسسة فمثل هذه النشاطات تقدم طيلة السنة الدراسية وخلال المناسبات الوطنية والتاريخية والدينية. وتتوفر على قاعة كبيرة لمطالعة. عكس مدارس تمقرة التي لا تتوفر على قاعات مناسبة للمطالعة، وتقيم نشاطات ثقافية رمزية خلال المناسبات فقط.

كما نلاحظ أن كل معلمي هذه المدرسة لهم أقدمية مهنية في التعليم الابتدائي يدرسون فيها اللغة العربية تتجاوز ست سنوات. وكلهم بنسبة (100 %) إستقروا في نفس المؤسسة لمدة أكثر من ست سنوات.

وبالنسبة للمستوى الدراسي: نجد أن نسبة 75% لهم مستوى التعليم الثانوي. ونسبة (18.75%) لهم مستوى التعليم الجامعي. وهي نسب متقاربة مع معلمي مدارس تمقرة.

ــ **الحدود الزمانية للدراسة:** أجريت الدراسة في شهر أفريل من سنة 2011. يعني في نهاية الفصل الثالث أين يكون التلاميذ قد أنهوا تقريبا برنامجهم الدراسي للغة العربية وتعلموا المهارات اللغوية المنشودة في المنهاج الدراسي.

ــ **أدوات جمــع المعلومات:**

1ــ مقياس استراتيجيات تعلم لغة التعليم: والذي يهدف أساسا إلى جمع البيانات حول الاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها التلاميذ في تعلم اللغة العربية.

وبعد تحكيمه أصبح يتكون المقياس من: محورين أساسيين وكل محور يقيس مجموعة من الاستراتيجيات، وكل منها يحتوي على عدد من البنود وهي مفصلة كالآتي:

المحو الأول (أ): يتكون من 17 بندا تقيس الاستراتيجيات المعرفية للمتعلم..

ويتفرع عنه ثماني استراتيجيات وهي التالية:

ــ إستراتيجية تطبيق اللغة في مختلف المواقف لها ثلاثة بنود وهي (1_3_5).

ــ إستراتيجية التخزين وتتضمن أيضا ثلاث بنود وهي (2ــ 8 ــ9)

ــ إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس ولها بند واحد فقط وهو البند (رقم 10).

ــ إستراتيجية التوقع للمعنى من خلال حديث او حركات وتتضمن البندين (16،7).

ــ إستراتيجية الاستنباط تتضمن البندين (14 و15).

ــ إستراتيجية البحث المرجعي باستعمال المراجع والقواميس تتضمن البندين(17،6).

ــ إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى تتضمن ثلاث بنود وهي(13،11،4).

ــ إستراتيجية إعداد روابط وتتضمن بند واحد وهو البند (رقم12).

المحور الثاني(ب): يتكون من 10 بنود تقيس الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. وتتفرع عنها ثلاث إستراتيجيات أساسية وهي:

ــ إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية وتتضمن ثلاث بنود وهي(8،1، 10).

ـ إستراتيجية التعاون مع الزملاء تتضمن أربعة بنود وهي (2، 3 ،7 ،9).

ـ إستراتيجية تسيير العواطف وتخفيف التوتر وتتضمن ثلاث بنود وهي(4، 5، 6).

و يهدف أساسا هذا المقياس إلى:

ـ التعرف على نوعية الاستراتيجيات التي يعتمدها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في تعلم اللغة العربية.

ـ التعرف على الكيفية التي ينظم بها المتعلمون معارفهم اللغوية في الاستجابة لتساؤلات معلميهم.

ـ التعرف إن كانت هناك علاقة بين هذه الاستراتيجيات والأخطاء اللغوية باللغة المدرسية(العربية) باعتبارها لغة ثانية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية.

محاور و تفاصيل محتوى المقياس الذي طبقناه بعد التحكيم والتجريب أنظر في الملحق رقم2ج.

2ـ المقابلة الشفوية: من أجل قياس الأداء اللغوي للمتعلمين شفويا أنجزنا اختبارا على شكل مقابلة في موضوعين مختلفين. وهما على التوالي:

أسئلة حول موضوع المعلومات الشخصية والثقافية: يتكون من 16 سؤالا وينقسم إلى ثلاثة محاور أساسية كل محور يتضمن مجموعة من الأسئلة وتستثير الكلام حول جوانب معينة وهي كالآتي:

ـ **المحور الأول خاص بالمعلومات الشخصية:** يتكون من سبعة (7) أسئلة.

ـ **المحور الثاني خاص بالمعلومات الدراسية:** ويتضمن ثلاث (3) أسئلة.

ـ **المحور الثالث:** خاص بالمعلومات اللغوية والثقافية، ويتضمن ستة(6) أسئلة.

وهي كلها أسئلة نستثير من خلالها تفكير المتعلم حول جوانب ترتبط ارتباطا وثيقا بأمور يعيشها يوميا ليوظف رصيده اللغوي والصيغ التعبيرية المتنوعة التي تعلمها. انظر (الملحق رقم3ب).

و أسئلة حول المرض وزيارة الطبيب: يتضمن (13) ثلاثة عشر سؤالا وينقسم إلى ثلاث محاور أساسية وكل محور يتضمن مجموعة من الأسئلة وهي:

ـ **المحور الأول: خاص المرض وزيارة الطبيب:** يحتوي على ست(6).

ـ **المحور الثاني: خاص بتناول الأدوية:** ويحتوي على سؤالين(2).

المحور الثالث والأخير خاص بزيارة الأقارب والأهل: يحتوي على خمسة(5) أسئلة. أنظر الملحق رقم(4 ب).

3ــ **اختبار التعبير الكتابي:** وهو عبارة عن سؤال يدور حول موضوع المحافظة على البيئة يطلب من التلميذ التعبير عن ذلك في ثمانية أسطر. من خلال رحلة نظمتها المدرسة إلى غابة أو حديقة، وعند الوصول ساء تصرف أحد زملائه، فقدم له نصائح حول ضرورة المحافظ على البيئة.

يتكون هذا الاختبار من فقرة كمقدمة عامة عن الموضوع:

ــ ثلاث عناصر للموضوع تشكل هيكلة للجوانب التي يعبر حولها التلميذ، وهي كالآتي:

ــ العنصر الأول: خاص بالاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس....).

ــ العنصر الثاني: خاص بمرحلة الوصول إلى الغابة أو الحديقة والتحدث عن التصرفات التي قام بها أصدقاؤك.

ــ العنصر الثالث: خاص بالنصائح التي قدمها التلميذ لزملائه الذين أساؤوا التصرف حول أهمية الحفاظ على البيئة. أنظر في الملحق رقم(5أ).

إجراءات التطبيق النهائي للاختبارات وتصحيحها:

لتطبيق الاختبارات المذكورة أعلاه اتبعنا الخطوات الآتية:

إجراءات تطبيق وتصحيح المقابلة الشفوية:

من أجل إنجاح عملية التسجيل للمقابلات الشفوية في مسجلات صوتية، وحث التلاميذ على التعبير اتبعنا الإجراءات الآتية:

1ــ قمنا بجمع كل تلاميذ العينة في قاعة، ثم شرحنا لهم الهدف من هذه العملية، وأكدنا لهم بأن هذه الأسئلة والاختبارات التي ستجرى عليهم:

ــ ليس لها علاقة بالامتحانات الرسمية ولا بالفروض المحروسة.

ــ بل تندرج ضمن الأنشطة الإدماجية لبرنامج اللغة العربية. أين يوظف المتعلمون ما اكتسبوه من لغة في إجراء حوار مع أستاذ جامعي حول قضايا ذات علاقة بحياتهم اليومية. وراعينا بعد ذلك المعايير التالية:

ــ أن يجرى الاختبارات بشكل فردي داخل قاعة الدراسة أو في مكان هادئ.

ــ يعزل كل مشارك في الاختبار عن بقية زملائه حتى لا يقدم لهم معلومات الاختبار.

ــ يطرح كل سؤال على التلميذ بهدوء وبصوت واضح ومفهوم.

ــ يترك التلميذ الوقت المناسب للإجابة.

ــ عند الشعور بأن التلميذ لم يفهم السؤال يعاد له بطريقة أخرى.

ــ تستغرق مدة كل مقابلة بين 5 و7 دقائق للفرد الواحد بما أن المتوسط المحسوب في الدراسة الاستطلاعية هو5 دقائق وبعض الثواني فأضفنا دقيقتين لمراعاة الفروق الفردية.

ــ يتم تسجيل التعابير الشفوية في مسجل صوتي رقمي.

2ــ ونظرا للوقت الذي تستغرقه العلمية داخل المدرسة والإجراءات الفنية التي تتطلبها المقابلة، إلى جانب تعذر وجود معلمين متفرغين أو متطوعين، يتولون مسؤولية إجرائها كنشاط إدماجي في التعبير الشفوي على تلاميذ عينتي الدراسة. قمنا بإجرائها بالتعاون مع أحد الزملاء بقسم علم النفس وهو أستاذ جامعي خاصة بالنسبة لعينة تمقرة بولاية بجاية.

طريقة إجراء المقابلة: أجريناها على جميع أفراد العينة المختارة بشكل فردي داخل قاعة المكتبة، وقاعات الدراسة التي تتوفر على الهدوء.

ــ قبل إجراء المقابلة: قبل الشروع في المقابلة الشفوية قمنا بالتهيئة النفسية لكل تلميذ، حيث شرحنا لكل واحد منهم طبيعة المقابلة وموضوعها وأهدافها. وبينا لهم أنها تندرج ضمن النشاط الإدماجي للنشاط التعبير الشفوي باللغة المدرسية. لذلك أكدنا لهم ضرورة استعمال اللغة العربية في إجابتهم على الأسئلة. فأجرينا مقابلة واحدة حول الموضوعين، بشكل تسلسلي، أين بدأنا بالموضوع الأول الخاص بالمعلومات الشخصية، ثم انتقلنا مباشرة إلى الموضوع الثاني الخاص بالمرض وزيارة الطبيب. واستعملنا في ذلك مسجلا صوتيا. وخصصنا لكل تلميذ ملفا صوتيا باسمه حتى يسهل علينا تمييزه عن غيره. ثم طلبنا من معلمي المدرسة بضرورة عزل كل مشارك في الاختبار عن بقية زملائه المعنيين بعينة الدراسة، حتى لا يؤثرون على إجابات بعضهم البعض. لذلك

وضع المعنيون بالدراسة في قاعة لوحدهم، وكلما انتهينا من المقابلة مع تلميذ، يطلب منه الالتحاق بقسمه حتى لا يلتقي بزملائه الآخرين.

متوسط الوقت المستغرق في المقابلة: وكان متوسط الوقت الذي إستغرقه تلاميذ كل عينة في المقابلة الواحدة للموضوعين هو:

ــ الناطقون بالعامية العربية متوسط الوقت الذي استغرقوه هو 5 دقائق و15 ثانية.

ــ أما الناطقين بالقبائلية هو 5 دقائق و 22 ثانية.

إجراءات التصحيح: وبعد الانتهاء من المقابلة الشفوية الفردية مع كل تلاميذ العينتين قمنا بالإجراءات الآتية:

أ ــ حولنا الكلام المسموع إلى مكتوب مع توضيح حركات النطق بشكل دقيق لكل تلميذ في استمارات خاصة أعدت لذلك.(انظر الملحق رقم8).

ب ــ بعد ذلك قامت معلمتان بالسنة الخامسة ابتدائي بتصحيح إجابات كل تلميذ وفق أربع معايير أساسية وكل معيار يتضمن خمس مستويات يتم تنقيطها تنازليا من 5 إلى 1 وهي:

معايير تصحيح اختبار التعبير الشفوي: (محمد عبد الخالق محمد 1992 ص 182)

ــ **معيار النطق:** ويتضمن خمسة مستويات. يتدرج من نطق يخالطه أثر قليل من لغة البيت وكلامه مفهوم (5ن) إلى المشكلات النطقية التي تجعل كلامه غير مفهوم ب(1ن).

ــ **معيار القواعد:**(النحو و الصرف والتركيب): ويتضمن أيضا خمسة مستويات. يتدرج أيضا من ندرة الأخطاء في ترتيب الكلمات ب(5ن) إلى كثرة الأخطاء النحوية التي تجعل كلامه غير مفهوم ب(1ن).

ــ **معيار المفردات:** يتضمن أيضا خمسة مستويات، يتدرج من استعمال مفردات كمتكلم اللغة المدرسية ب(5ن) إلى محدودية المفردات التي تجعله لا يستطيع الكلام بــ (1ن).

ــ **معيار الفهم:** بخمسة مستويات، تتدرج أيضا من الفهم لكل شيء دون صعوبة ب(5ن) إلى مستوى عدم الفهم لأبسط المحادثات ب(1ن) أنظر الملحق (رقم9).

وبعدها أجريت عملية التصحيح للمقابلة الشفوية في الموضوعين على أساس مقابلة واحدة من قبل معلمتين فأعطيت نقطة واحدة لكل تلميذ. وبعد التصحيح المزدوج والحصول على نقطتين(تصحيح أول+ تصحيح ثاني)، استخرنا متوسط النقطة لكل تلميذ

وفق(الملحقين 10 و11). فلاحظنا أن المعدل العام للناطقين بالعامية العربية يساوي إلى 11,15 بينما المعدل العام الناطقين بالقبائلية يساوي إلى 10,40. بفارق 0,70. وهو فارق طفيف نوعا ما لصالح الأوائل(ن/ع/ع).

إجراءات تطبيق وتصحيح اختبار التعبير الكتابي: أما فيما يخص التعبير الكتابي، فقد طبقه معلمو اللغة العربية في المنطقتين على كل تلاميذ الأقسام التي اختيرت منها عينتي الدراسة للسنة الخامسة ابتدائي، على أساس أنه نشاط إدماجي في التعبير لمدة خمس عشرة(15) دقيقة. بما أن المتوسط المحسوب في الدراسة الاستطلاعية هو ثمانية(10) دقائق أضفنا دقيقتين لمراعاة مبدأ الفروق الفردية. وطبق بهذا الشكل ومن قبل المعلمين الذين يدرسون تلاميذ العينتين من أجل جعل التلميذ يتصرف وكأنه في حصة دراسية عادية. و قمنا باستخراج أوراق أفراد عينة الدراسة التسعين (90) 45 ن/ع/ع) و(45 ن/ق) من الأقسام الممتحنة بالمدارس المعنية.

إجراءات التصحيح: قدمنا إجابات تلاميذ العينتين لمعلمتين متطوعتين بمدرسة مروش محمد بسطيف التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية من أجل تصحيحه وفق نفس معايير تصحيح التعبير الشفوي تقريبا، مع تكييفه بتعديلات تتناسب و التعبير الكتابي. وهي كما يلي:

معايير تصحيح الاختبار الكتابي:

ـــ **معيار الإملاء:** تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 1 إلى 5. بدءا بكتابة كلمات صحيحة ومقروءة دون تشطيب ولا أخطاء(ن5). وانتهاء بمشكلات خطية لكلمات تجعل كتابته غير مفهومة(ن1).

ـــ **معيار القواعد:** تتدرج النقطة بشكل تنازلي من 1 إلى 5. بدءا بأخطاء نادرة في قواعد النحو والصرف والتركيب القليلة جدا(ن5)، وتنتهي بأخطاء تركيبة ونحوية وصرفية كثيرة تجعل كلامه غير مفهوم(ن1).

ـــ **معيار المفردات:** تتدرج النقطة بشكل تنازلي أيضا من 1 إلى 5. بدءا باستعمال مفردات وعبارات صحيحة و معبرة (ن5)، وانتهاء بضعف الرصيد اللغوي الذي يجعله لا يستطيع التعبير كلية(ن1).

ـ **ومعيار الفهم:** تتدرج النقطة بشكل تنازلي أيضا من 1 إلى 5. بدءا بفهم لعناصر الأسئلة دون صعوبات (ن5)، وانتهاء بعدم فهمه للمطلوب وخروجه عن الموضوع كلية (ن1). وهي موضحة في الملحق رقم(10). و بعد تصحيحه والحصول على نقطتين لكل تلميذ، حسبنا متوسط المعدل من مجوع النقطتين، فحصلنا على النتائج الواردة في الملحق رقم(10أ). فلاحظنا أن المعدل العام للناطقين بالعامية العربية يساوي إلى 9,37، بينما الناطقين بالقبائلية يساوي إلى 8,16 بفارق 1,21 لصالح الأوائل (ن/ع/ع). يعني أن المتوسط العام في التعبير الكتابي أقل منه في التعبير الشفوي لكلا العينتين.

ومن أجل حساب العلاقة بين استراتيجيات التعلم المستعملة من قبل المتعلمين و أدائهم في التعبير اللغوي قمنا باستخراج متوسط الأداء العام لكل تلميذ، من مجموع نقاط التعبير الشفوي ونقاط التعبير الكتابي، وعلى ضوئها صنفنا تلاميذ العينتين إلى مستويين وهما:

1ـ مستوى الأداء المقبول(المتوسط) وهم الذين تحصلوا على معدلات أكبر من 20/9.75 (**الفئة رقم1**).

2ـ ومستوى الأداء دون المتوسط وهم الذين تحصلوا على معدلات أقل أو يساوي إلى 20/9.75. أنظر الملحق (رقم11).(**الفئة رقم 2**).

3ـ استبيان خاص بالمعلمين: وهو أداة إضافية استعملناها من أجل الاستدلال به وتدعيم تحليلنا وتفسيرنا للنتائج بمعطيات ذات علاقة باستراتيجيات التعليم المتبعة من قبل المتعلمين. حيث يهدف إلى:

ـ جمع المعلومات الخاصة باستراتيجيات التدريس لغة التعليم.

ـ التعرف على كيفية تفاعل المعلمين مع المتعلمين وأسلوب تدخلهم لتصحيح الأخطاء التي ترد في حصص تعليم لغة التعليم.

ـ والتعرف على مدى اقتراحهم لاستراتيجيات التعلم على المتعلمين لتحسين أدائهم.

ـ إلى جانب التعرف على مدى استعمالهم للغة الأولى أثناء تعليمهم للغة العربية.

ـ ومعرفة إن كان التلاميذ يلجئون أيضا إلى لغة البيت أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي.

وبناء عليه نستطيع تفسير بعض الأخطاء اللغوية ومعرفة مصادرها لدى المتعلمين. ويتضمن هذا الاستبيان 12 سؤالا وهي مفصلة كما يلي:

ــ سؤالين حول طريقة التعليم المتبعة(رقم1 و2).

ــ و سؤالين حول الوسائل المستعملة لتوضيح المفاهيم والأنشطة التي يركزون عليها أكثر (رقم3 و4).

ـ سؤالين حول مدى تناسب حجم البرنامج مع الزمن المخصص، وهل يتسرعون في تقديم الدروس(رقم 5و6).

ــ سؤالين حول مدى استعمالهم للغة الأولى فيشرح الدروس، وإن كان المتعلمون يلجأون إليها عند الصعوبة في التعبير (رقم 7 و8).

ــ وسؤالين حول الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين وكيف التصرف لمعالجتها(رقم 9 و10).

ــ وأخيرا سؤالين حول النشاطات التي يكلفون بها التلاميذ عادة داخل وخارج القسم وأهم الملاحظات التي سجلوها خلال تعليمهم لهم(رقم 11 و12) انظر في الملحق (رقم7).

ــ تحليل الأخطاء اللغوية: وبعد الانتهاء من كل الإجراءات، وبعد حصولنا على إجابات التلاميذ في الاختبارين الشفوي والكتابي، ونظرا لوجود مصادر متعددة للأخطاء اللغوية اعتمدنا على تقنية تحليل المحتوى التي تنسجم كلية مع مقاربة تحليل الأخطاء اللغوية. واتبعنا في ذلك الخطوات الآتية:

1ــ قمنا أولا بتحديد الأخطاء التي وقع فيها كل متعلم في الإجابات المدونة كتابيا على الأوراق.

2ــ ثم صنفنا الأخطاء حسب المستويات اللغوية المختلفة:

ــ في التعبير الشفوي صنفت الأخطاء إلى(الصوتية، المعجمية، التركيبية، النحوية، الصرفية، والدلالية، ومن حيث الطلاقة والسيولة في التعبير).

ــ و في التعبير الكتابي صنفت إلى أخطاء(فونيمية، معجمية، تركيبية، إملائية، نحوية، صرفية ودلالية).

3ــ وبعدها قمنا بوصف طبيعة الأخطاء ضمن كل مستوى لغوي، حسب أنواعها.

4 ـ ثم حسبنا تكرارات الأخطاء في كل نوع مع نسبها المئوية لأخطاء كل مستوى لغوي.

5ــ وضعنا نتائج العينتين في جداول تتضمن:التكرارات، النسب المئوية ومتوسط الأخطاء.

6 ــ و بعدها مباشرة أجرينا التحليل والتعليق على النتائج مع الاشارة إلى أسبابها ضمن كل نوع من الأخطاء. أما المنهجية المتبعة في عرض النتائج و التعليق عليها سنبينها لاحقا في الفصل الخامس الخاص بذلك.

7ــ ثم قمنا بتفسير ومناقشة النتائج في إطار فرضيات الدراسة والتي سنبينها لاحقا في الفصل السادس. أين بينا فيها مصادر الأخطاء اللغوية المختلفة، وعلاقة نتائج دراستنا بنتائج الدراسات السابقة، مدعمين تفسيرنا بالأدلة العلمية حسب المنظور المعرفي محاولين فهم واستقراء النشاط الذهني للمتعلم عند تعلمه للغة الثانية.

8 ــ وبعد ذلك عرضنا الخلاصة العامة لنتائج الدراسة ثم الاستنتاج العام لنصل أخيرا إلى تقديم توصيات واقتراحات بناء على نتائج دراستنا.

ــ أدوات التحليل الإحصائي المستعملة في الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على الأدوات الإحصائية الآتية حسب ترتيبها التسلسلي:

1ــ التكرارات و النسب المئوية في حساب الأخطاء اللغوية المرتكبة.

2ــ معامل الارتباط و معادلة كرونباخ لحساب الثبات.

4ــ كا$_2$ لحساب العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والأداء اللغوي لتلاميذ العينتين.

5ــ معامل كرامر Cramer لحساب العلاقة بين متغيرين.

6ــ اختبار (**ت T** لستيودنت) لدلالة الفرق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، في متوسط الأخطاء اللغوية المرتكبة في مختلف المستويات (الصوتية والنحوية والصرفية).

فكل الاجراءات التي اتخذناها لإعداد و تحكيم و تطبيق الاختبارات وتصحيحها واستخراج الأخطاء اللغوية ثم تحليلها باستعمال مختلف الأدوات الاحصائية المناسبة لها، أردنا من خلالها ضمان ضبط كل العوامل والشروط التي يتطلبها البحث العلمي كالدقة والموضوعية لتكون نتائج دراستنا ذات مصداقية علمية.

الفصل الخـــــــامس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

ــ عرض نتائج الاختبارين الشفوي والكتابي

ــ عرض نتائج مقايس إستراتيجيات التعلم

ــ عرض نتائج الاستمارة الموزعة على المعلمين

عرض نتـــــــائج الـــــــدراسة

بعد تطبيقنا لاختبارات التعبير الشفوي والكتابي على أفراد العينتين، ثم أجرينا تصحيحين لإجابات التلاميذ، وبعدها استخرجنا معدل الدرجتين وفق الملاحق رقم(9أ، 9ب و10). وبعدها قمنا بتصنيف الأخطاء اللغوية وتكراراتها حسب كل نوع وفق البنيات اللّغوية الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية. لتحليل النتائج المتحصل عليها اعتمدنا المنهجية الآتية:

1ـــ وضعنا نتائج العينتين في جداول موحدة من أجل تسهيل عملية المقارنة.

2ـــ عرضنا نتائج كل نوع من الأخطاء وفق البنيات اللغوية المختلفة لكل من التعبيرين الشفوي والكتابي متتابعة من أجل تسهيل عملية المقارنة بينهما.

3ـــ ورتبنا أنواع الأخطاء اللغوية داخل كل بنية لغوية بالنسب المئوية تنازليا(من الأكبر إلى الأصغر).

4ـــ و بعدها عرضنا نماذج لأنواع أخطاء تلاميذ العينتين الناطقين بالعامية العربية برمز(ن/ع/ع) و الناطقين بالقبائلية برمز(ن/ق).

5ـــ وفي عملية التحليل والتعليق على النتائج، بدأنا بعرض النسب الكلية العامة ثم انتقلنا إلى النسب الجزئية لمختلف أنواع الأخطاء في كل بنية لغوية لأفراد العينتين. ثم قمنا بتحليل مقارن بين العينتين في نسب أخطائهم ومتوسط أخطاء كل تلميذ مع نسب الذين وقعوا في الأخطاء منهم في كل نمط.

6 ـــ بعد الانتهاء من التعليق على كل جدول حسب ما ذكرناه سابقا، قمنا بتفسير الأخطاء اللغوية مبينين فيها مصادرها وعواملها انطلاقا من النماذج والأمثلة المقدمة في نهاية كل جدول.

7 ـــ كما أجرينا مقارنات في كل بنية لغوية وكل نوع من الأخطاء بين نتائج التعبير الشفوي ونتائج التعبير الكتابي لكل من العينتين (الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية).

مجموع الأخطاء اللغوية للتعبيرين الشفوي والكتابي:

ـ الجدول رقم(16): يبين مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة في التعبير الشفوي والكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء	المتوسط/ لكل تلميذ
ن/ بالعربية	45	%100	4673	%52,20	103.84خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	4279	%47.80	95.08،خ/ تلميذ
المجموع	90	%100	8952	100	99.46 خ/ تلميذ

نلاحظ في هذا الجدول رقم (16) أن نسبة الأخطاء المرتكبة متقاربة نوعا ما بين الناطقين بالعامية العربية (52.20%) والناطقين بالقبائلية(47.80%) بصفة عامة، وبفارق 4.4% عند (ن/ع/ع). وبالنظر إلى متوسط عدد الأخطاء التي يرتكبها كل تلميذ لدى العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) يرتكبون أخطاء أكثر بمتوسط 104 خطأ لكل تلميذ، مقارنة بأقرانهم (ن/ق) الذين ارتكبوا متوسط 95 خطأ لكل تلميذ. بفارق9 تسعة أخطاء.

ـ الجدول رقم (17): يبين مجموع أنماط الأخطاء في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	ع/ التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لمجموع الأخطاء	المتوسط/ لكل تلميذ
ن/ بالعربية	45	%100	3880	% 83.03	86.22خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	3487	% 81.49	77.88خ/ تلميذ
المجموع	90	% 100	7367	% 82.29	81.85 خ/ تلميذ

وفي هذا الجدول(17) الخاص بنسبة الأخطاء الشفوية نلاحظ أنها تمثل أكبر نسبة من مجموع الأخطاء المرتكبة من قبل تلاميذ العينتين، حيث تمثل نسبة(82.29 %) من مجموع الأخطاء المرتكبة. وبالمقارنة بين العينيتين نلاحظ أن نسبة الأخطاء بينهما متقاربة بشكل كبير حيث سجلنا لدى (ن/ع/ع) نسبة (83.03%) من الأخطاء في التعبير الشفوي من مجموع الأخطاء المرتكبة. ولدى (ن/ق) سجلنا نسبة (81.49 %) من الأخطاء في التعبير الشفوي من مجموع الأخطاء المرتكبة، بفارق طفيف جدا يساوي إلى (1.54%) عند (ن/ع/ع). غير أنه وبالنظر إلى متوسط الأخطاء التي ارتكبها كل تلميذ في التعبير الشفوي نلاحظ أن (ن/ع/ع) يرتكبون متوسط عدد الأخطاء لكل تلميذ أكبر يقدر بـــ86. في حين المتوسط عند ا(ن/ق) هو 78. بفارق ثماني(8) أخطاء عند العينة الأولى.

ـ الجدول رقم(18): يبين مجموع أنماط الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	ع/التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لمجموع الأخطاء	المتوسط/ لكل تلميذ
ن/بالعربية	45	%100	793	% 16.97	17.62خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	45	%100	792	% 18.51	17.60خ/ تلميذ
المجموع	90	%100	1585	% 17.71	17.61خ/ تلميذ

وفي هذا الجدول رقم(18) نلاحظ أن نسبة الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي أقل بكثير عن نسبة الأخطاء المرتكبة في التعبير الشفوي والتي تقدر بـــ(17.71 %) من مجموع الأخطاء كلية ومتوسط 18 خطأ لكل تلميذ، مقابل نسبة (82.29 %) ومتوسط 82 خطأ لكل تلميذ في التعبير الشفوي. بفارق (64.58%)، وفارق 64 خطأ لكل تلميذ.

ومقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا في نسب الأخطاء المرتكبة بينهما، حيث نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا 793 خطأ في التعبير الكتابي والتي تمثل نسبة(16.97 %) من مجموع الأخطاء في التعبيرين الشفوي والكتابي، بينما (ن/ق) ارتكبوا عددا مماثلا تقريبا يساوي إلى 792 خطأ والتي تمثل نسبة(18.51%) من مجموع الأخطاء المرتكبة، بفارق 1.54% عند (ن/ق). وهو نفس الفارق الذي سجل في التعبير الشفوي عند (ن/ع/ع). ومتوسط 18 خطأ لدى العينيتين أي أن هناك تطابقا كبيرا بينهما. وهذا يبين لنا أيضا أن التعبير الشفوي أعقد وأصعب بكثير على التلاميذ من التعبير الكتابي نظرا للوقت الذي يوفره هذا الأخير لعملية التخطيط للكلام و عملية إنتاجه، وبالتالي إمكانية المراجعة والتصحيح قبل الشروع في الكتابة. وهو ما لا يوفره التعبير الشفوي، إلى جانب العوامل النفسية كالخوف والحرج من الموقف أمام شخص غريب والحديث إليه بطريقة غير مألوفة رغم تعودهم عليه واستئناسهم به. فالتعبير الكتابي يمنح ثقة أكبر للمتعلم من التعبير الشفوي. كما أن نمط أسئلة التعبير الشفوي موجهة بينما التعبير الكتابي حرة، لذلك ما لم نستطع اكتشافه من أنماط الأخطاء في الاختبار الأول شفويا اكتشفناه وتعرفنا عليه في الاختبار الثاني كتابيا. مع العلم أن لكل من التعبيرين أنماط أخطاء متشابهة وأخرى متباينة في مختلف البنيات اللغوية.

ـــ أنماط الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي في مختلف البنيات اللغوية:

I ـــ الأخطاء اللغوية في البنية الفونولوجية(الصوتية):

ـــ جدول رقم(19.ش(فونولوجي/شفوي) يبين مجموع الأخطاء الفونولوجية:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لمج الأخطاء الشفوية	متوسط الأخ/تلميذ
ن/ بالعربية	45	%100	1546	%39.84	34.35 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	1561	%44.76	34.68خ/ تلميذ
المجموع	90	%100	3107	%42.17	34.52 خ/ تلميذ

بالنسبة لنوعية الأخطاء اللغوية التي ارتكبها تلاميذ العينتين في اختبارات التعبير الشفوي نلاحظ في هذا الجدول(**19**.ش) أن أكبر نسبة من الأخطاء اللغوية في التعبير

الشفوي قد سجلت في الجانب الفونولوجي حيث تقدر بـــ (42.17 %) من مجموع الأخطاء الشفوية. مع الملاحظة أن متوسط الأخطاء لكل تلميذ يعتبر الأكبر مقارنة بمتوسط الأخطاء في البنيات اللغوية الأخرى والذي يساوي إلى (35) خطأ تقريبا لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينيتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا(39.84%) من الأخطاء الفونولوجية. بينما(ن/ق) ارتكبوا(44.76%) وهي أكبر بقليل عن سابقتها، بفارق (4.92 %) و متوسط 35 خطأ لدى تلاميذ العينتين. وهو ما يعني وجود تطابق كبير في حجم الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ العينيتين في الجانب الصوتي. وهذا التطابق لاحظناه حتى في نوعية الأخطاء والأصوات والكلمات. وهو ما سنبينه لاحقا:

اــ جدول رقم(20. ك(فونيمية/ كتابية): يبين مجموع الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة/أخطاء/ الكتابية	متوسط/أخ/ تلميذ
ن/بالعربية	**45**	**100%**	**86**	**10.84%**	**1.91** خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	**45**	**100%**	**61**	**% 7.70**	**1.35** خ/ تلميذ
المجموع	**90**	**% 100**	**147**	**% 9.27**	**1.63** خ/ تلميذ

ونقصد به في الجانب الكتابي تلك الأخطاء ذات العلاقة بعدم التمييز بين الفونيمات (الحروف) المناسبة للكلمات واستعمال المد بشكل غير مناسب وحذف بعض الحروف من الكلمة وقلب أخرى وانعكاسها على المعنى. و وهي أنواع قد تعذر لنا ملاحظتها في التعبير الشفوي بشكل دقيق.

ويتضح لنا من خلال هذا الجدول (20.ك فونيم)أن الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة(9.27 %) ومتوسط خطأين 2 لكل تلميذ تقريبا عكس ما هو مسجل في التعبير الشفوي أين احتلت المرتبة الأولى. والسر في ذلك أن الجانب الصوتي يمكن اكتشاف أخطائه شفويا أكثر منه كتابيا.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن التلاميذ (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أخطاء فونيمية(حرفية) أكثر من أقرانهم (ن/ق) بنسبة (10.84%) ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ ، مقابل نسبة (7.70 %) ومتوسط خطأ واحد لهؤلاء الأخيرين(ن/ق).

المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في الأخطاء الفونولوجية و الفونيمية:

ومن خلال الجدولين نلاحظ أن نسبة الأخطاء الفونولوجية في التعبير الشفوي أكثر بكثير من الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي. حيث بلغت نسبة الأخطاء في الشفوي (42.17%) بمتوسط ست وثلاثين 36 خطأ لكل تلميذ، في حين نجد الأخطاء الفونيمية في التعبير الكتابي تقدر بـــ (9,27%) ومتوسط خطأين لكل تلميذ. بفارق يساوي (31,90%) و 34 خطأ لكل تلميذ. وهذا يبين لنا درجة الصعوبات التي يجدها المتعلمون في الموقف الشفوي الذي يشعرهم بالحرج والتوتر لعدم التعود على استعمال الفصحى في الخطاب والتواصل اليومي إلا في المواقف المصطنعة في المدرسة. إضافة إلى تزامن آليتي التفكير و التخطيط للكلام وآلية تنفيذه، اللتان تجعلان المتعلمين يتسرعون فيفقدون تركيزهم أثناء كلامهم لتذكر واستحضار الأصوات ونطقها بالشكل المطلوب. بينما التعبير الكتابي لا يستطيع أن يظهر الكثير من المشكلات النطقية والكلامية بقدر ما يظهر أمورا أخرى لها علاقة بالوعي الفونولوجي تؤثر على القراءة والكتابة للكلمات والجمل. مع العلم أن ما نكشفه شفويا قد لا تستطيع الوصول إليه كتابيا والعكس صحيح. كما أن أنماط الأخطاء في البنية الفونولوجية في الشكلين اللغويين متنوعان كثيرا ولا تتشابهان إلا في واحدة أو اثنان فقط كما سنبين لاحقا.

وبالمقارنة أيضا بين العينتين في نسبة الأخطاء الفونولوجية في التعبيرين الشفوي والكتابي يتبن لنا أن نسبة الأخطاء لدى (ن/ع/ع) في التعبير الشفوي تساوي 40 % ومتوسط 34 خطأ لكل تلميذ، و في التعبير الكتابي يساوي إلى 11 % ومتوسط خطأين بفارق 29% و 32 خطأ لكل تلميذ. بينما (ن/ق) نلاحظ أنهم ارتكبوا نسبة 45% من الأخطاء الفونولوجية في الشفوي و متوسط 35 خطأ مقابل 7,70% في التعبير الكتابي بمتوسط خطأ واحد، بفارق 32,3% و 34 خطأ لكل تلميذ. يعني أن نسبة الأخطاء الفونولوجية والفونيمية لدى العينتين بلغت نفس المستوى تقريبا. ودرجة الصعوبات لديهما كذلك هي نفسها في الشكلين اللغويين مع وجود صعوبات أكثر بقليل لدى (ن/ق) في التعبير الكتابي.

ـــ أنماط الأخطاء الفونولوجية الخاصة بالتعبير الشفوي:

1.ش/أ ـــ عدم نطق الفونيمات في آخر الكلمة:

ـــ جدول رقم(21.ش/أ/ فونو/شفوي): يبين أخطاء في نطق الصوائت:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونولوجية	متوسط الأخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	% 100	924	%59.76	21خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	889	%56.95	20خ/ تلميذ
المجموع	90	% 100	1813	%58.35	20خ/ تلميذ

أمثلة(ن/بالعربية): في البيتْ ـــ على السؤالْ ـــ أسأل المعلمْ ـــ في البحوثْ ......الخ.

أمثلة(ن/بالقبائلية):ـــ إثنان° ـــ على المشاريع° ـــ من الطبيب° ـــ في المطاعم° ...الخ.

يوضح لنا هذا الجدول(**21**.ش/أ) أن أخطاء قلب الصوائت إلى صوامت تشكل أكبر نسبة الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ العينتين ب(58.35%)، ومتوسط (20) خطأ لكل تلميذ. مع العلم أن كل التلاميذ ارتكبوا هذا النوع بنسب متفاوتة. كما يتضح لنا وجود تقارب كبير بين نسب الأخطاء المرتكبة من قبل (ن/ع/ع) و(ن/ق) حيث ارتكب الأوائل نسبة (59.76%) خطأ، بينما ارتكب الأخيرين(56.95%) بفارق (2.81%) عند الأوائل. ونفس التطابق بين العينتين يتأكد من حيث متوسط الأخطاء التي يرتكبها كل تلميذ وهو 20 خطأ. لذلك فالمشكلات الفونولوجية من هذا النوع هي نفسها كما ونوعا حتى المفردات التي ينطقها تلاميذ العينتين تتم بنفس الصفة والمخرج مثل:[من الطبيب°، في البيت°...] بالنسبة لـــ(ن/ع/ع) و [على المشاريعْ ـــ من الطبيبْ] بالنسبة لـــ(ن/ق).

ويعود أصل هذه الأخطاء إلى تأثير تعابير اللغة الأولى سواء كانت أمازيغية أو عامية عربية. حيث تنتهي أواخر الكلمات دائما بساكن، كما تعبر عن ميل المتعلمين إلى التخفيف في النطق.

1.ش/ب ـــ عدم نطق فونيم [التاء] في آخر الكلمة:

ـــ جدول رقم22.ش/ب(فونو/شفوي) يبين أخطاء في عدم نطق فونيم التاء في آخر الكلمة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونولوجية	متوسط الأخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	% 100	586	%37.90	13خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	445	%28.50	10خ/ تلميذ
المجموع	90	%100	1031	%33.18	11خ/ تلميذ

أمثلة(ن/بالعربية): ـــ اللّغـَ/ العربيـَّ/ القراءَ/ الوسخـَ/ في المدرسـَ/ الثانيـَ....الخ.

أمثلة(ن/بالقبائلية): ـــ في المؤسسـَ/ المدرسـَ/ ممرضـَ/ الصغيرَ/ في السنـَ ...الخ.

يبين لنا هذا الجدول (22/ش/ب) أن كل التلاميذ ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء الفونولوجية. أما نسبة الأخطاء الصوتية في هذا النوع الثاني، تحتل المرتبة الثانية بنسبة (33.18%) ومتوسط (11) خطأ لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا أخطاء أكثر بنسبة تساوي (37.90 %) من مجموع الأخطاء الفونولوجية بمتوسط خطأ لكل تلميذ، في حين ارتكب (ن/ق) نسبة (28.50%) بفارق 9.4%. و من حيث متوسط عدد الأخطاء لكل تلميذ نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية ارتكبوا متوسط 13 خطأ لكل تلميذ مقابل 10 أخطاء لكل تلميذ من قبل (ن/ق).

وبالنظر إلى نوعية المفردات التي ارتكبت فيها أخطاء في عدم نطق التاء في آخر الكلمة، نلاحظ أنها متشابهة كثيرا بين المتعلمين. حيث نلاحظ أن تلاميذ العينتين استعملوا نفس المفردات و نطقوا فونيم التاء في آخر الكلمة بنفس الصفة.مثل[اللّغـَ/ العربيـَّ/ القراءَ].

1.ش/ج ـــ جدول رقم23/ج(فونو/شفوي) يبين تأثير غنّة اللغة الأولى:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصوتية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	00	00 %	00	00 %	00خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	37	%82.22	183	%11.72	5خ/ تلميذ
المجموع	37	82.22 %	183	%5.88	5 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/بالقبائلية): ثم**انغ بدل[ثمّ]** ــ لزيرات**نغ [الزيارة]** ــ بدون**نغ [بدون]** المستشف**انغ].**

في هذا الجدول(23ج) نلاحظ أن مشكلة الغُنَّة، الخاصة باللغة الأولى ظهرت لدى غالبية التلاميذ(ن/ق) بنسبة (82.22%)، حيث ارتكبوا نسبة (11.72%) من الأخطاء، بمتوسط 5 خمس أخطاء لكل تلميذ. بينما (ن/ع/ع) لم يرتكبوا هذا النوع من الأخطاء. وسبب ذلك يرجع إلى خصائص اللغة القبائلية التي تجعل ناطقيها تطغى على كلامهم الغُنّة، سواء بلغة المدرسة أو بلغات أجنبية. و ظهرت كلها في آخر الكلمات لدى كل التلاميذ بإضافة(نغ) في الكلمات مثل:[ثم**انغ بدل[ثمّ]** [بدون**نغ [بدون]** ــ أقبون**نغ [أقبو]**...الخ.

1.ش/د ـــ جدول رقم 24/د(فونيم/شفوي) يُبيّن نمط الأخطاء في المد:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونولوجية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	11	24.44 %	29	1.87 %	2.63خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	09	20 %	15	0.96 %	1.66خ/ تلميذ
المجموع	20	22.22 %	44	1.41 %	2.33خ/ تلميذ

أمثلة (ن/بالعربية): ــ أقر**أُو** ــ يدرسُ**وو** ــ نقولُ**وو** ــ عندآ**آ** ــ وا**آآ** ــ

أمثلة (ن/بالقبائلية): ــ لأن**هُو** ــ لأمك**مُو** ــ **يعرفوُ** ــ لهوُ ــ أعبـرُو ــ

يبين لنا هذا الجدول(24.د) أن نسبة المخطئين في استعمال المد في غير محله تقارب الربع بنسبة (22.222%) من مجموع تلاميذ العينتين، أما نسبة الأخطاء المرتكبة لديهم تعتبر ضعيفة جدا مقارنة بالأنواع الأخرى المذكورة سابقا، حيث تساوي إلى (1.41%) من مجموع الأخطاء الفونولوجية ومتوسط خطأين لكل تلميذ. و بالمقارنة بين العينيتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) يعانون أكثر من هذه المشكلة، حيث ارتكبوا نسبة (1.87%) من الأخطاء الفونولوجية بمتوسط يقارب (3) لكل تلميذ، بينما (ن/ق) ارتكبوا نسبة (0.96 %) فقط بمتوسط يقارب (2) لكل تلميذ. غير أنه يلاحظ أن هناك تشابها كبيرا بين العينتين في نوعية المفردات والتعابير التي ظهرت في المد. وهي قد ترتبط أكثر بآلية التعبير الشفوي أين يكون المتعلم في حالة التفكير والتخطيط للكلام مع البحث عن المفردات والجمل المناسبة لسياق السؤال. وهو ما نلاحظه في الأفعال في بداية الجملة أو في الروابط (كحروف الجر وأدوات العلة..) مثل[لأنهُ وو..]،[عندآآآ..ال..آه...]. وهي تعبر عن مد لضرورة التعبير كما يعرف بها سكان منطقة سطيف. أما الأنماط الأخرى غير المنتشرة بكثافة فهي مبينة أدناه في الهامش.

الهامش ـــ

1.ش/هـ ـ نمط الأخطاء في تفخيم الأصوات: نلاحظ أيضا أن هذا النوع من الأخطاء وقع فيه (62.22%) من الناطقين بالقبائلية فقط بنسبة أخطاء تساوي (1.86%) متوسط يساوي إلى خطأ (1) لكل تلميذ. وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالأنواع الأخرى. ولم تظهر لدى الناطقين بالعامية العربية. ويعود ذلك لخصائص النطق لصوت **[الباء]** باللغة القبائلية لدى سكان منطقة تمقرة حيث يعرفون بتفخيم الباء في غالبية الكلمات المستعملة لديهم. ولذلك ظهرت عندهم في كلمة واحدة فقط، وهي كلمة" **أقبّو**" ولم تظهر في وضعيات ومفردات أخرى رغم وجود فونيم الباء.

1.ش/وـ نمط الأخطاء في ترتيب الأصوات داخل الكلمة: وهي نسبة ضعيفة جدا تقدر0.44% وعند نسبة (8.88%) الناطقين بالقبائلية فقط. وظهرت في مفردات تدل على أن المتكلم يعرف مدلولها مثل **[يعضرونها بدل يعرضونها]**،**[الأبوئة بدل الأوبئة]** وهي قد تعود إلى التسرع والرغبة في إنهاء المقابلة.

1.ش/زـ نمط خاص بتداخل أصوات اللغة الأجنبية بكلمات باللغة المدرسية: وهي الأخرى نسبة ضعيفة جدا ظهرت لدى 11,11% من الناطقين بالعامية العربية فقط وبنسبة أخطا تساوي 0.45% . وظهرت في أسماء الشهور وبعض المؤسسات مثل [نوVمبر[**nouvenber]** ـ جوان**[juin**] ـ أVريل **[avril]** ـ سنلgاز**[sonalgaz]**. ولم تسجل لدى الناطقين بالقبائلية. وهي كثيرا ما تنطق باللغة الفرنسية بالعامية العربية وحتى بالقبائلية. مع العلم أن هؤلاء أبناء أطباء كثيرا ما عبروا على أنهم يستعملون اللغة الفرنسية في حديثهم اليومي داخل البيت من حين لآخر.

ــ أنماط أخطاء البنية الفونيمية الخاصة بالتعبير الكتابي:

1.ك /أ ــ نمط أخطاء خاص بعدم التمييز بين الفونيمات المتقاربة في النطق:

ــ جدول رقم25.ك/أ(فونيم/ كتابي) يبين أخطاء عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونيمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	13	%28.88	29	% 33.72	2.23 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	15	%33.33	25	% 40.98	1.6 خ/ تلميذ
المجموع	28	%31.11	54	% 36.73	1.9 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/بالعربية): [الغميظة بدل الغميضة]، [بالظبط بدل بالضبط] [نضمت[ظ]، ظعيف[ض] [تحذرون بدل تحضرون] [يتصلقون بدل يتسلقون] ــ فسعدنا إلى الحافلة[ص]

أمثلة(ن/بالقبائلية): [تظيئنا بدل[تضيئنا]، [بعظ الحاجات بدل:[بعض] [المنضر الجميل بدل[المنظر] نضيف/ص:[نظيف]،[المحافضة بدل[المحافظة] [يفصدون الأزهار/ص:[يفسدون]ــ فصتففنا/ص: [فاصطففنا]

هذا الجدول(**25**.ك/أ) يبين لنا أن أخطاء التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق داخل الكلمة تشكل أهم مشكلة يعاني منها تلاميذ العينتين وتحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الفونيمية بنسبة (36.73 %) ومتوسط (2) لكل تلميذ. كما أنها ظهرت لدى نسبة (31.11%) من تلاميذ العينتين. وبالمقارنة بينهما نلاحظ وجود تقاربا طفيفا. حيث أخطأ (33.33%) من (ن/ق) بنسبة (40.98 %) من مجموع الأخطاء الفونيمية ومتوسط يقارب(2) لكل تلميذ، في حين أخطأ (28.88%) من (ن/ع/ع) بنسبة أخطاء تقدر بـــ(33.72%) ومتوسط أكثر من(2) خطأين لكل تلميذ. بفارق(7.26%) من الأخطاء عند(ن/ق).

أما من حيث طبيعة الحروف و الكلمات التي أخطأوا فيها نلاحظ أنها تتشابه كثيرا لدى تلاميذ العينتين، ومن أهمها:**[ظ/ض]** فتارة يكتب فونيم**[ظ]** ما بين أسناني و مفخم بشدة(**الظَّاء**) في كلمة مثل:الغميظة **[ض](ن/ع)** أو تظيئنا/ص:**[تضيوئنا](ن/ق)** والصحيح أن ما يناسبها هو الصوت**[الضاد]** لثوي أسناني مفخم رخوي. وأحيانا أخرى يكتبن عكس ذلك **[الضاد]** في كلمة [نضمت بدل[**ظ**]. و أعتقد أن سبب ذلك يرجع إلى تقاربهما الشديد في النطق **[فالظّاء]** مخرجه **ما بين أسناني** و صفته **مفخم رخو**، بينما **[الضّاد]** مخرجه **لثوي أسناني** وصفته **مفخم شديد**، و تؤدى من قبل نفس الأعضاء. لذلك تمثيلها الذهني لدى هؤلاء التلاميذ وفي هذه المرحلة التعليمية يعبر على عدم نضج وعيهم الفونولوجي. و تليها أخطاء عدم التمييز بين حرفي **[ض/ذ]** فنلاحظ أن المتعلمين في العينتين لديهم تداخل كبير بين الفونيمات، لنفس الأسباب السالفة الذكر

فــ[**الذّال]** مخرجه **بين أسناني وصفته رخو** أما **[الضّاد]** مخرجه **لثوي أسناني** وصفته **<u>مفخم شديد.</u>** ثم حرفي [س/ص] في كلمات [يت**ص**لقون بدل يتسلقون] [فـ**س**عدنا بدل**[فصعدنا]**. فنلاحظ أن هؤلاء يحدث لديهم لبس كبير كلما تشابهت الفونيمات داخل الكلمة من حيث المخرج أما من حيث الشدة فلا ينتبهون إليها. و نفس الشيء نلاحظه في الفونيمات الأخرى الواردة في الأمثلة أعلاه مثل **[ت/ط]**. أين يكون حرف**[التّاء]** مخرجه لثوي أسناني وصفته **شديد** بينما فونيم**[الطاء]** مرجه أيضا لثوي أسناني وصفته مفخم شديد. معنى ذلك أن غالبية الحروف التي يخطئ فيها التلاميذ هي اللثوية الأسنانية وما بين الأسنانية. وتعبر هذه الأخطاء عن مشكلات في الوعي الفونولوجي لديهم، **جعلتهم** لا يستطيعون التمييز بين خصائص مخارج وصفات الأصوات اللغوية ودورها في الكلمة. وإما أنهم لم يتعلموها بالشكل الجيد حتى أصبح تَمثُلهم الذهني لها غير دقيق فيكتبونها بشكل غير صحيح داخل الكلمات. و يمكن أن نرجع هذا الأمر إلى طريقة التعليم و استراتيجيات التعلم المعتمدة داخل المدرسة الجزائرية، حيث اعتماد طرق الحفظ الآلي للكلمات ونقص التدريبات الصوتية لتنمية الوعي الفونولوجي الضروري الذي ينمي قدرة المتعلمين على إدراك آليات إنتاج الأصوات ومخارجها وصفاتها والتمييز بينها في مختلف الوضعيات داخل الكلمة أو بمفردها أو في صيغ التعبير اللغوي المتنوعة. وهذا ما يؤشر لوجود صعوبات في الكتابة والقراءة لدى هؤلاء المتعلمين.

1.ك/ب ــ نمط الأخطاء خاصة بسوء استعمال المد في الكلمات:

ــ جدول رقم26.ك/ب(فونيم/ كتابي) يبين الأخطاء في استعمال المد:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونيمية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	21	46.66 %	33	38.37 %	1.5 خ/ تلميذ
ن/ القبائلية	15	33.33 %	19	31.14 %	1.26 خ/ تلميذ
المجموع	36	40 %	52	35.37 %	1.4خ/ تلميذ

<u>أمثلة(ن/بالعربية):</u> ألا تعرفون أ<u>نا</u> الأشجار/ص:**[أنّ]** كن فر<u>ي</u>حين/ص:**[فرحين]** [ومست**<u>عي</u>**دين/ص:**[مستعدين]**.

<u>أمثلة ن/ بالقبائلية:</u> <u>كا</u>نجمة/ص:**[كنجمة]** [فأكل من**<u>هو</u>**/ص:**[منه]**،[طي<u>رو</u>/ص:**[طيرُ]**[<u>فا</u>رحين/ص:**[فرحين]**.

يبين لنا الجدول أعلاه(**26.ك/ب**) أن نسبة الأخطاء في استعمال المد في غير محله تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الفونيمية بنسبة(35.37 %) وارتكبها (40 %) من تلاميذ العينتين، بمتوسط خطأ واحد لكل منهم.

و من خلال المقارنة بين العينتين نلاحظ أن (46.66 %) من **(ن/ع/ع)** ارتكبوا نسبة(38.37 %) من الأخطاء بمتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ، بينما نسبة (33.33 %) من **(ن/ق)** ارتكبوا نسبة (31.14 %) من الأخطاء الفونيمية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. كما قد تشير الأمثلة المدونة أعلاه إلى أن المتعلمين وكأنهم يكتبون بالطريقة التي ينطقون بها شفويا عند التفكير والبحث عن المفردات والصيغ المناسبة للموقف، فيبالغون في استعمال حركات المد في وضعيات لا تستدعي ذلك أصلا. كما يمكن أن نعتبرها من تأثيرات العادات اللغوية المنتشرة في اللغة الأولى في كتابات التلاميذ بلغة التعليم.

1.ك/ج ــ نمط خاص بأخطاء الحذف للفونيمات داخل الكلمة:

ــ جدول رقم27.ك/ج (فونيم/ كتابي) يبين الأخطاء في حذف الحروف داخل الكلمة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونيمية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**06**	**13.33 %**	**17**	**%19.76**	**2.83** خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	**05**	**11.11 %**	**08**	**13.11 %**	**1.6** خ/ تلميذ
المجموع	**11**	**%12.22**	**25**	**%17**	**2.16** خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ بالعربية): ونزنا فجلسنا[و **نزلنا**] ــ بئتنا[**بيئتنا**] ــ علينا أن حترم **[نحترم]** ــ والسما زرقاء **[السماء]** بالعامية[**س°مَا زرقا**].

أمثلة(ن/ بالقبائلية): المظهر الجمل/ص:**[الجميل]** ــ **يُسئُّون**/ص:**[يسيئون]** ــ علينا أن **فعل** هذا/ص:[**نفعل**]. وأخذنا **معا** الكسكس/ص:**[معنا]**.......

نلاحظ في هذا الجدول**(27.ك/ج)** أن التلاميذ يقعون في أخطاء حذف الحروف داخل الكلمات قد احتلت المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الفونيمية بنسبة(17%) وارتكبت من قبل فئة قليلة جدا من التلاميذ تقدر بـــ(12.22%) ومتوسط خطأين لكل تلميذ.

وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن نسبة (13.33 %) من **(ن/ع/ع)** نسبة (19.76 %) من الأخطاء بمتوسط (3) تقريبا لكل تلميذ. بينما نسبة (11.11 %) من **(ن/ق)** ارتكبوا بنسبة (13.11 %) من الأخطاء، بمتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ. بفارق (6.65%) وفارق خطأ واحد لكل تلميذ عند (ن/ع/ع). و هو ما يعبر لنا أن هؤلاء عندما يكتبون إما أنهم لا يركزون أو أنهم يتسرعون أثناء الكتابة أولا يراجعون ما كتبوا لتصحيح واستدراك هذا الحذف غير المبرر للحروف داخل الكلمات.

وبالنظر إلى الأمثلة الواردة أعلاه نلاحظ أن طبيعة الفونيمات المحذوفة بعضها عبارة عن ضمائر مثل:[علينا أن حترم **[نحترم]** لدى(ن/ع/ع)و[أخذنا **معا** الكسكس/ص:**[معنا]**

لدى(ن/ق). فقد يعود هذا النوع من الحذف إلى التزامن المكاني لكلمتين تحملان نفس الحروف [ن] فيقعان في منطقة التماس، فأصبح المتعلم يكتبها بالشكل الذي يدركها معتقدا أن (النون) الأولى مدمجة آليا(مدغمة) في نطق الكلمة الثانية. وهذه العملية الفونولوجية مبنية على آليات النطق الشفوي للمتعلم التي ترتكز في الكثير من الحالات على عملية نقل خصائص صوت من كلمة إلى أخرى. والبعض الآخر عبارة عن مد طويل داخل كلمات مثل: [بئتنا[**بيئتنا**] لدى(ن/ع) و [المظهر **الجمل**/ص[**الجميل**]، فلها علاقة بمشكلات الوعي الفونولوجي لمكونات الكلمة التي تظهر عموما في السنوات الأولى من حياة الطفل عند بداية اكتسابه للغة الأولى، كما تظهر عند ذوي صعوبات القراءة.

1.ك/د ــ نمط خاص بأخطاء في الإبدال بين الفونيمات المتشابهة داخل الكلمة:

ــ جدول رقم28.ك/د (فونيم/كتابي) يبين الأخطاء في الإبدال بين الحروف المتشابهة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الفونيمية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	07	15.55 %	07	8.13 %	1 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	10	22.22 %	13	21.31 %	1.3 خ/ تلميذ
المجموع	17	%18.88	20	13.60 %	1.17 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/بالعربية):[يت**صل**قون[**يتسلقون**] [تح**ذ**رون[**تحضرون**] [ف**س**عدنا] [فصعدنا] سنحر**س**[سنحرص]....

أمثلة(ن/ بالقبائلية):[كالثة/بدل[**كارثة**][يرمي **القسور/** بدل[**القشور**] [الطبيعة **الجلابة بدل**[**الخلابة**] [**حضرتهما بدل**[**حذّرتهما**].

نلاحظ في الجدول(**28.ك/د**) أن هذا النوع من أخطاء الإبدال بين الفونيمات للكلمات يحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الفونولوجية بنسبة (13.60 %) بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، وارتكبها (18.88%) من مجموع تلاميذ العينتين. حيث سجل(22.22 %) من(ن/ق) أكبر نسبة من الأخطاء بــ(21.31 %) ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، بينما نسبة (15.55 %) من (ن/ع/ع) ارتكبوا(8.13 %) من الأخطاء بمعدل خطأ واحد لكل تلميذ. أي بفارق (13,18%) عند (ن/ق).

أما من حيث طبيعة الحروف التي تم استبدالها نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أبدلوا كثيرا بين السين والصاد باعتبارهما ينطقان من نفس المخارج ويختلفان فقط في الصفة حيث أن الأول[**السين**] مفخم رخوي بينما [الصاد] مفخم مشدد. أما الناطقون بالقبائلية ظهرت لديهم أخطاء في قلب حروف أخرى مثل [**الرّاء، لاما**] وهما من نفس المخرج(لثوي أسناني) إلا أن الثاني صفته(اللام) **جانبي** والأول (الراء) **تكراري**، في

كلمة: **كالثة** كبيرة/ بدل:[كارثة]. و[**الشين**] الغاري اللثوي [**سينا**] اللثوي الأسناني بالرغم من أن كل منهما مفخم رخو كما هو في كلمة: **القسور** في الطبيعة/ بدل:[**القشور**].

وهي تعبر على مشكلات لحالات من المتعلمين الذي لا يميزن كثيرا بين الخصائص الفونيمية لكل كلمة، والناتجة هي الأخرى من مشكلات الوعي الفونولوجي أثناء تعلم لغة التعليم.

المقارنة بين أنماط الأخطاء الفونولوجية في التعبيرين الكتابي والشفوي:

عند المقارنة بين أنماط الأخطاء الفونولوجية الشفوية والفونيمية المكتوبة يتضح لنا جليا أن كل شكل من أشكال اللغة ُيظهر أنماطا متنوعة لأخطاء لغوية تختلف عن أنماط الشكل الآخر، حيث تُبين لنا أن التعبير الشفوي ظهرت فيه سبعة أنماط من الأخطاء، بينما التعبير الكتابي ظهرت فيه أربعة أنماط، وهي على التوالي متقابلة حسب الترتيب التنازلي بالنسب المئوية للشكلين اللغويين:

ــ عدم نطق الفونيمات الصائتة في آخر الكلمة في المرتبة الأولى بأكبر نسبة لدى العينتين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية وهي (58,35 %). ويقابله في التعبير الكتابي أخطاء عدم التمييز بين الفونيمات المتقاربة في النطق بنسبة(36,73%).

ــ وتليها في المرتبة الثانية أخطاء في عدم نطق صوت التاء بنسبة (33,18%). يقابلها أخطاء في حذف الحروف من الكلمة واحتلت المرتبة الثالثة بنسبة (17%).

ــ وبعدها في المرتبة الرابعة أخطاء في استعمال المد بشكل غير مناسب بنسبة قليلة جدا تساوي (1.41%). يقابلها في التعبير الكتابي نفس الخطأ احتل المرتبة الثانية بنسبة أكبر بكثير عن التعبير الشفوي تساوي (35,37%). وهو النمط المشترك الوحيد بين التعبيرين.

ــ ثم أخطاء في ترتيب الفونيمات داخل الكلمة في المرتبة السادسة بنسبة قليلة تساوي (0.44%). يقابلها أخطاء في الإبدال بين الحروف المتشابهة داخل الكلمة والتي احتلت المرتبة الرابعة بنسبة (13.60%) من مجموع الأخطاء.

2 ـــ الأخطاء اللغوية في البنية المفرداتية في التعبيرين الشفوي والكتابي:

جدول رقم(29 ش/مفر/شفوي) يبين مجموع الأخطاء في المفردات في التعبير الشفوي:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة/الأخطاء الشفوية	متوسط/خ/تلميذ
ناطقون بالعربية	23	51.11 %	247	6.36 %	10.73خ/ تلميذ
ناطقون بالقبائلية	22	48.88 %	143	4.10 %	6.5 خ/ تلميذ
المجموع العام	45	50 %	390	%5.29	8.66خ /تلميذ

يبين لنا الجدول(**29ش/مفردات**) أن هذا النوع من الأخطاء في البنية اللغوية المفرداتية يحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء الشفوية، حيث ارتكبها (50%) من تلاميذ العينتين، بنسبة أخطاء تساوي (5.29%) من مجموع الأخطاء الشفوية، و متوسط(9) أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

أما عند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بينهما،(ن/ع/ع) ارتكبوا أكبر نسبة من أقرانهم (ن/ق) بنسبة (6.36%) ومتوسط (11) خطأ لكل تلميذ، مقابل نسبة (4.10%) للأخيرين ومتوسط (7) أخطاء لكل تلميذ. بفارق(2.26%) و(4) أخطاء لكل تلميذ عند الأوائل(ن/ع/ع).

ـ جدول رقم(30/ك/مفر/كتابي) يبين مجموع الأخطاء المفرداتية المرتكبة في التعبير الكتابي:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	100 %	67	%8.44	1.48 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	100 %	89	% 11.23	1.97 خ/ تلميذ
المجموع	90	100 %	156	% 9.84	1.73 خ/ تلميذ

يبين لنا هذا الجدول(**30/ك/مفر**) أن الأخطاء المفرداتية تحتل المرتبة الرابعة من بين أنواع الأخطاء اللغوية في مختلف البنيات بنسبة (9.84 %) ومتوسط (2) تقريبا كل تلميذ.

وبالمقارنة بين تلاميذ العينتين نلاحظ أن (ن/ق) ارتكبوا اكبر نسبة من الأخطاء المفرداتية من مجموع الأخطاء الكتابية تقدر بـــ(11.23%) ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ. بينما (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة(8.44%) ومتوسط خطأ واحد، بفارق 4.74 % للأوائل.

المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في مجموع الأخطاء المفرداتية: من خلال عملية المقارنة بين الجدولين نلاحظ أن نسبة الأخطاء المفرداتية في التعبير الكتابي أكثر بقليل عن التعبير الشفوي، بفارق (4,55%) في نسبة الأخطاء و (7) أخطاء في المتوسط لكل تلميذ لصالح التعبير الشفوي. كما ان نسبة الأخطاء المفرداتية في الأول تحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الكتابية في حين في الثاني تحتل المرتبة الخامسة

من مجموع الأخطاء الشفوية. وهذا يبين أيضا أن أكثر الصعوبات اللغوية في البنية المفرداتية، تنتشر لدى المتعلمين في التعبير الكتابي عنه في التعبير الشفوي. نتيجة نوعية التعبير المطيق في الشكلين، حيث المقابلة الموجهة في الشفوي التي تتطلب جملا قصيرة ومختصرة، بينما التعبير الكتابي الحر يتطلب إنتاج نصوصا وفقرات، بمفردات وصيغ متعددة ومتنوعة.

وعند مقارنة كل عينة بأخطائها في الشكلين اللغويين نلاحظ، أن الناطقين بالقبائلية ارتكبوا أكبر نسبة في التعبير الكتابي تقدر بـــ(11,23%) بمتوسط خطأين لكل تلميذ، بينما في التعبير الشفوي ارتكبوا نسبة(4,10%) ومتوسط (7) أخطاء للتلميذ. بفارق(7.13%) في النسبة و(5) في المتوسط. في حين ارتكب الناطقون بالعامية العربية نسبة أكثر بقليل في التعبير الكتابي تقدر بـــ(8.44%) ومتوسط خطأ(1) لكل تلميذ، بينما في التعبير الشفوي ارتكبوا نسبة (6,36%) ومتوسط (11) خطأ لكل تلميذ. بفارق(2.08%). وهذا يعبر على أن (ن/ع/ع) يواجهون فقرا في المفردات وصعوبات عند التعبير شفويا مقارنة بزملائهم (ن/ق). فالفرق بينهما في المتوسط هو(4) أخطاء.

أنماط الأخطاء المفرداتية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي:

ــ جدول رقم(31.ش/أ/معجمي/شفوي) يبين استعارة مفردات من اللغة الأولى في الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة للأخطاء معجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	33	%73.33	124	% 50.20	3.75خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	37	%82.22	80	% 55.94	2.16خ/ تلميذ
المجموع	70	%77.77	204	% 52.30	3خ /تلميذ

<u>أمثلة(ن/ ع/ع):</u> ــ شوية [**قليلا**]ــ برك [**فقط**]ــ كنرُوح°[**عندما أذهب**] ــ ظروك° [**في الحين**] ــ ت°عاود° [**تعيد**]ــ وجعتني [**آلمتني**] ــ صَب°عي [**إصبعي**]ــ الكٌحبة [**السٌعال**]ــ ماكانش[**غير موجود**].....وغيرها.

<u>أمثلة(ن/ق):</u> ــ <u>ثلطاش ، وخمستاش، سبعطاش</u>/ص:[**ثلاثة عشر ،خمسة عشر، سبعة عشر**] ــ ثعقايث[**thaàkait**]بدل[**حبة**] [شركة **أُووَمَان° /ل1**[**ouwamane**] **بدل**[**المياه**][مرض الرأس [**attane oukariou**]

يبين لنا هذا الجدول (**2.ش/أ/معجمي**) أن استعارة مفردات من اللغة الأولى يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء المرتكبة في البنية المفرداتية بنسبة (52.30 %) والتي ارتكبت من طرف غالبية تلاميذ العينتين بنسبة(77.77%) وبمتوسط (3) أخطاء لكل فرد.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن أكبر نسبة من الأخطاء ارتكبها (ن/ق) تقدر (55.94 %). بينما (ن/ع/ع) نسبة أقل عن زملائهم تساوي(50.20 %) بفارق(5,74%). غير

أن الشيء الذي يلفت الانتباه هو أن متوسط الأخطاء التي ارتكبها كل متعلم يتبين لنا أن العملية عكسية حيث متوسط هؤلاء الأخيرين يقارب الأربعة (4) أخطاء لكل تلميذ بينما متوسط أخطاء الأوائل(ن/ق) يساوي (2) خطأين لكل تلميذ، أي بفارق مضاعف يساوي إلى خطأين 2.

وبالنظر إلى نوعية المفردات نلاحظ أن هناك تشابها وتطابقا في الكثير منها ، سواء تعلق الأمر بتسمية الأرقام أو المهن أو تسمية الأمراض وغيرها مثل:[**خمسطاش، سبعطاش]** أو [**للقرايا]** بدل [**المراجعة]**، [**مرض الرأس، لقراجم**..] وغيرها. كما نلاحظ تنوعا في المفردات المستعارة من اللغة الأولى بحسب المفردات المتداولة أو المعروفة في اللغة الأولى لدى العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق)، كما هي مبينة في الأمثلة أعلاه. و مثل هذا النوع يعبر لنا إما عن أن المتعلمين يعانون من ضعف في الرصيد اللغوي باللغة المدرسية، وإما ليست لهم قدرة الاسترجاع والتذكر للمفردات الضرورية بلغة التعليم، وإما أن اللغة الأولى لها درجة تأثير كبيرة في الاستعمالات الرسمية في اللغة الفصحى، وإما أنهم لا يميزون بين العامي والفصيح، بما أنهم يستعملونهما أثناء التعلم بدعم من المعلمين.

ــ جدول رقم(32.ك/أ/مفر/كتابي) يبين المفردات المستعارة من اللغة الأولى في الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء المعجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	**13**	**%28.88**	**20**	**% 29.87**	**1.5** خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	**17**	**%37.77**	**19**	**% 21.34**	**1.11** خ/ تلميذ
المجموع	**30**	**%37.77**	**39**	**% 25**	**1.3** خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع): **أفعال: [فتغذينا/بدل[تناولنا الغذاء][** نحن **نْشَمُّهَا** بدل[**نَشْتَمُّها]** [المزروعات **تْنَوّرٌ بدل[مكسية بالأزهار]** مْشَت بنا الحافلة ــ **يمزقون** فيه/ ترجمة:[**ايقطعوا فيه]** ــ **أنهيتهم** /ترجمة/ص:[**نهيتهم]**

أمثلة (ن/ق): الأفعال:[ويرفسون الأزهار بدل **ينزعون]** [ترجمة **تكسن لحشيش]**/ص:**[يقطفون][قطع** النباتات[**قَزْمَن° لَحْشيشْ]** **الصيغ التعبيرية: ــ يا أيها المجموعة**/ترجمة[**أثاجماعث**]ص:[**يا أيها الزملاء]**.....

نلاحظ في هذا الجدول**(32.ك/أ/مفر/كتابي)** أن استعارة مفردات من اللغة الأولى تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء المعجمية بنسبة(25%) ومتوسط خطأ واحد، مع ان نسبة الذين ارتكبوها تقدر بــ(37.77%).

وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بينهما في نسب الأخطاء، حيث سجل **(ن/ع/ع)** نسبة(29.87%) ومتوسط (2) تقريبا لكل تلميذ. بينما **(ن/ق)** سجلوا نسبة أخطاء تساوي (21.34%) ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. يعني أن **(ن/ع/ع)** ارتكبوا

أكبر نسبة من الأخطاء لكن من قبل عدد أقل من التلاميذ، بينما (ن/ق) العملية عكسية حيث ارتكبوا نسبة أخطاء أقل من الأخطاء بنسبة أكثر من التلاميذ. بفارق يساوي(8.53%) لـــ (ن/ع/ع).

أما بالنسبة لنوعية المفردات نلاحظ أن استعارة الأفعال احتلت المرتبة الأولى ثم تأتي بعدها الأسماء ثم بعض الصيغ اللغوية. وهي كلها تعبر لنا عن ضعف المتعلمين في الثروة اللغوية، لذلك يُخلطون بين مفردات اللغتين الأولى والفصحى. حتى انهم يستعملون عبارات وصيغ يعتقدون أنها صحيحة. كما قد يعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين الذين يستعملون مثل هذه الصيغ خلال شرحهم للدروس وسماحهم للتلاميذ بالحديث باللغة الأولى.

ــ المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في استعارة المفردات من اللغة الأولى:

يوضح لنا الجدولين أن نسبة استعارة المفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي احتلت المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الشفوية، ومتوسط ثلاث أخطاء لكل تلميذ، في حين في التعبير الكتابي احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة أقل عن سابقتها، ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وهو ما يؤكد تعقد مشكلات المتعلمين في الجانب استعمال المفردات في التعبير الشفوي. لأن زمن التفكير و التخطيط للكلام وإنتاجه قصير جدا مقارنة بالتعبير الكتابي، جعلهم أمام وضعية فكرية حرجة في إيجاد المفردات المناسبة للموقف. لذلك يستعملون المفردات الحاضر في الذاكرة القصيرة المدى والمألوف لديهم في الاستعمالات اليومية باللغة الأولى.

وعند مقارنة كل عينة مع نفسها في التعبيرين الشفوي والكتابي نلاحظ أن (ن/ع/ع) استعاروا مفردات من اللغة الأولى في التعبير الشفوي أكثر منه في التعبير الكتابي بنسبة (50,20%) ومتوسط أربع 4 أخطاء لكل تلميذ في الأول، مقابل نسبة(29.87%) ومتوسط خطأين لكل تلميذ في الثاني. بفارق(20,33 %) وخطأين في متوسط الأخطاء. كما أن (ن/ق) ارتكبوا أكبر نسبة في التعبير الشفوي تقدر بـــ (55,94%) ومتوسط خطأين لكل تلميذ، بينما في التعبير الكتابي ارتكبوا نسبة(21,34%) ومتوسط خطأ واحد. بفارق (34,6%). يعني أن تلاميذ العينتين سجلوا نسبا متقاربة في التعبيرين وأظهروا أخطاء كثيرة في النقل من اللغة الأولى في التعبير الشفوي عنه في الكتابي.

ـــ جدول رقم(33.ش/ب/مفرد/شفوي) يبين استعمال مفردات ليست في محلها في الجملة:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء المعجمية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ع/ بالعربية	34	%75.55	58	% 23.48	1.7خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	36	%80	66	% 46.15	1.8خ/ تلميذ
المجموع العام	70	%77.77	124	% 31.79	1خ /تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع):أفعال:[أقول للبائع بالعربيةبدل [أكلم] **[أذهب إلى** المعلمة لكي تعيد الدرسبدل**[أطلب من المعلمة]**[البرامج التلفزيونية **يتكلمون** بالعربيةبدل**[ناطقة بالعربية]** ـــ **صيغ تعبيرية:[**أقرأ القرآن ثم أجد **الصعوبات بدل[الحلول][اللهم** يشفيك بدل **[ربي يشفيك] الحال:[** أكون **منبها بدل[منتبها]** [الأيام **القديمة بدل[الماضية]**.

أمثلة(ن/ق):أفعال:[استئشارالطبيب بدل**[استشارة][يوثق** لي الدواء بدل**[يصف لي]ــ صيغ تعبيرية:[** لا **يتقدموا** إلى شخص مريض بدل **[يقتربوا من]** [عندما لا أفهم **أعيدها بدل[أراجعها].الصفة:[** اكتشف أشياء **رائع بدل[مفيدة]** [الدواء **الصحيح/**ص:[**المناسب]**.

يبين لنا هذا الجدول(**33.ش/ب/مفرد/شفوي**) أن استعمال مفردات غير مناسبة في الجملة تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء المفرداتية بنسبة(31.79 %)، وظهرت لدى غالبية المتعلمين بنسبة(77.77 %) ومتوسط خطأ واحد لكل متعلم.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسبة(80%) من (ن/ق) ارتكبوا نسبة(46.15 %) من الأخطاء، بينما نسبة (75.55%) من (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أقل تقدر بـــ (23.48%) بفارق (22.66%).

وبالنظر إلى نماذج من الأخطاء المرتبكة لدى العينتين نلاحظ أنها متشابهة في الكثير منها وتعبر كثيرا على أن المتعلمين غير مستوعبين لمعانى المفردات التي يوظفونها في كلامهم وغير مبالين بالسياق المناسب لكل منها.

ويمكن تصنيف هذا النوع ضمن الأخطاء التطورية الذي يمكن إرجاعه إلى ضعف مستواهم اللغوي وعدم تحكمهم الجيد في مفردات اللغة العربية الفصحى. كما يمكن إرجاع البعض منها إلى التداخل باللغة الأولى التي تستعمل في التواصل اليومي.

ـــ جدول رقم(34.ك/ب/مفرد/كتابي) يبين استعمال مفردات غير مناسبة في الجملة:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء المعجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	25	% 55.55	47	% 70.14	2 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	35	% 77.77	70	% 78.65	2 خ/ تلميذ
المجموع	60	% 66.66	117	% 75	1.95 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع): الصفة:[كانت الطريق **سلمة]** [الشمس تشرق **بالضوء الحار]ــ الأسماء:[** كن مستعيدين إلى **الغابة [الرحلة]** [أحسن من **وسخها [تلويثها]** ـــ **فعل: [تَشهدُ** الأشجار[**نُشاهِد] [وقفت** الحافلة **[توقفت]** [أنهيتهم [**نهيتهم]**..

أمثلة(ن/ق): تشبيه:[قارورات زجاج والشمس كأنها **إخوة][**الطقس حار **كالفلفل الحار]الإسم:[ذقبة** الأزون/**طبقة] [في يوم** الربيعي**[فصل]**[عندما وصلنا إلى **البيئة**/ص:**[الغابة] فعل:[**هذه الشجرة **جاءت** بالنظافة]**الصفة:[**الأشجار **الباسقة].**

نلاحظ في هذا الجدول(34.ك/ب/مفرد/كتابي) أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء المفرداتية بنسبة (75 %) وارتكبها غالبية تلاميذ العينتين بنسبة (66.66 %) ومتوسط (2) لكل تلميذ تقريبا. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ ان (ن/ق) ارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـــ(78.65 %) من قبل(77.77 %) من التلاميذ بمتوسط خطأين لكل منهم. وهي الأكبر مقارنة بـــ(ن/ع/ع) الذين ارتكبوا نسبة أيضا تساوي(70.14 %) بفارق(8,51%) حيث وقع فيها نسبة(55.55 %) فقط ونفس المتوسط.

وعند النظر إلى طبيعة المفردات نلاحظ أنها تنوعت بين الأسماء والأفعال والصفات والتشبيهات والصيغ التعبيرية، هي تدل على ضعف الرصيد اللغوي لتلاميذ العينتين، وهو الأمر الذي جعلهم يجدون صعوبة التمييز بين المصطلحات والمفردات التي يقتضيها الموقف. كما تبين لنا أن المتعلمين في كلا العينتين لم يتدربوا على التعبير بلغة التعليم شفويا و كتابيا بالقدر الذي ينمي مهاراتهم ، حتى سيطر على كلامهم التعبير العامي. بدليل أن المتعلمين يستعملون أي مفردة حاضرة على مستوى ذاكرتهم القصيرة المدى دون التمحيص والتمييز إن كانت مناسبة أو غير مناسبة. وكأن المتعلم يرغب في التخلص من الموقف الذي هو فيه أثناء الاختبارين، ولو على حساب تناسق الأفكار ووضوح المفردات والمفاهيم. وبالرغم من إدراجه كنشاط إدماجي رسمي في الحصة الدراسية. وهذا الأمر قد ينعكس سلبا على عملية التفكير للمتعلمين ومهارات تواصلهم باللغة المدرسية. و في غياب او نقص الرصيد اللغوي في نهاية المرحلة الابتدائية، يجعل كفاءتهم اللغوية ضعيفة وبالتالي أدائهم أضعف وهو ما يبين أن الكفاءات المنشودة لم تُحقق.

ــ المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في أخطاء استعمال المفردات:

نلاحظ من خلال معطيات الجدولين أن استعمال مفردات غير مناسبة داخل الجملة في التعبير الكتابي قد احتلت المرتبة الأولى في مجموع الأخطاء المفرداتية، بنسبة 75% ومتوسط خطأين لكل تلميذ، بينما في التعبير الشفوي احتلت المرتبة الثانية بنسبة 31,79%

ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق كبير جدا يساوي إلى 43,21% في نسبة الأخطاء من هذا النوع ، وفارق خطأ واحد لكل تلميذ في الكتابي.

يعني ذلك أن المعلمين يعانون مشكلات وصعوبات في استعمال المفردات في التعبير الكتابي أكثر عن الشفوي. لأنه في التعبير الكتابي لا يمكن أن ينجز إلا بوجود المفردات ليدونها على الورقة، بينما في التعبير الشفوي يستطيع المتعلمون استعمال آليات وحيل أخرى للتعويض عن المفردات، كالتكرار والتوقف والحركات والإيماءات واللغة الولى مباشرة لسد عجزه. وبالمقارنة بين كل عينة في التعبيرين الشفوي والكتابي، نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء في التعبير الكتابي تساوي (70,14 %) ومتوسط خطأين لكل تلميذ، مقابل نسبة 23,48% في التعبير الشفوي و نفس المتوسط. بفارق 46.66%. و في نفس الوقت نجد الناطقين بالقبائلية ارتكبوا نسبة 70% في التعبير الكتابي ومتوسط خطأين لكل تلميذ، بينما في الشفوي سجلوا نسبة 46,15% من الأخطاء في استعمال المفردات في غير محلها. ونفس المتوسط تقريبا لكل تلميذ. بفارق 23.85%. وهذه النسب تؤكد لنا ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين. وهو ما جعلهم يستعملون أي مفردة تحضر على مستوى ذاكرتهم العملية.

ــ أنماط الأخطاء المعجمية الخاصة بالتعبير الشفوي:

ــ جدول رقم (35.ش/ج/ مفر/شفوي) يُبين أخطاء في تسمية المهن في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة/للأخطاء المعجمية	متوسط/خ/ تلميذ
ناطقون بالعربية	12	%26.66	12	% 4.86	1خ/ تلميذ
ناطقون بالقبائلية	19	%42.22	20	% 13.98	1خ/ تلميذ
المجموع العام	31	%34.44	39	% 10	1.25خ /تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): صناعي ــ يخدم في شركة المياه ــ هاتف ــ يعمل في نجمة ــ يعمل في المياه ــ جمارك...

أمثلة(ن/ق): يعمل في البترول ــ يعمل في الماء ــ عامل في المصنع ــ عامل في شركة نفطال ــ في البناء ــ عامل بلدي ــ ....الخ.

نلاحظ في هذا الجدول(**35.ش/ج/ مفر/شفوي**) أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء المفرداتية بنسبة تقدر بــ 10%. وارتكبت من قبل ثلث العينتين 34.44 % مع متوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن أكبر نسبة من التلاميذ الذين لم يستطيعوا تسمية مهن آبائهم بالعربية الفصحى هي من(ن/ق) بــ 42.22%، مقابل نسبة 26.66% (ن/ع/ع). مع تسجيل نفس متوسط عدد الأخطاء لكل تلميذ.

أما من حيث نوعية المفردات نلاحظ أنها متشابهة كثيرا فيما بينهم، حيث عندما يجد التلميذ صعوبة في ترجمة تسمية مهنة أبيه أو إيجاد لها مقابل بالفصحى، يعتمد على ذكر اسم المؤسسة التي يعمل فيها، أو يستحضر التسمية الالمألوفة لديه في لغة التواصل اليومي. وهذا الأمر قد يرجع إلى المنهاج الدراسي للمتعلمين، الذي لم يتوفر على أسماء مختلف المهن المعروفة في المحيط الاجتماعي بالفصحى، أو قد يرجع إلى أن آباءهم لا يُحدثونهم عن تخصصهم المهني، أو أن غالبية المهن تسمى باللغة الفرنسية في الحديث اليومي بالعامية العربية والقبائلية فطغت على التداول اليومي داخل المدرسة والمحيط الاجتماعي.

ـ جدول رقم(36.ش/د/ مفرد/شفوي) يبين استعمال مفردات باللغة الفرنسية:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة/للأخطاء المعجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	**19**	**%42.22**	**35**	**% 14.17**	**1.82خ/ تلميذ**
ن/ بالقبائلية	**2**	**%4.44**	**2**	**% 1.39**	**1خ/ تلميذ**
المجموع	**21**	**%23.33**	**37**	**% 9.48**	**1.8خ /تلميذ**

أمثلة(ن/ع/ع): لا كازوريك [**الضمان الاجتماعي**] [دوميل، **ألفين**] [لاكريش، **الروضة**] ـ سِّيَامْ[**متوسطة**]ـ فانتسات°[**سبعة وعشرون**] ـ طوبوغرافي[**مساح**] ـ لوزين[**مصنع**]...

أمثلة (ن/ق): ـ واحد في البروميير[première]/ص:[**الأولى**] ـ الباك /ص:[**البكالوريا**]

يبين لنا هذا الجدول(**2.ش/د/ مفرد/شفوي**) أن هذا النوع يحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء المفرداتية، حيث وقع فيها نسبة 23.33% من مجموع تلاميذ العينتين، بنسبة أخطاء تقدر بـــ 9.48 %، بمتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن أكبر نسبة من الذين استعملوا مفردات باللغة الفرنسية مباشرة هم (ن/ع/ع) 42.22%، حيث ارتكبوا نسبة 14.17% بمتوسط خطأين لكل تلميذ. بينما أخطأ فيها4.44% من (ن/ق) بنسبة 1.39% مع متوسط خطأ واحد لكل تلميذ بفارق 12.78% للأوائل.

وبالنظر إلى نوعية المفردات التي استعملها المتعلمون نلاحظ أن غالبيتها العظمى متداولة في اللغة العامية والقبائلية، وهي نفسها لدى تلاميذ العينتين، مثل[السيام cem، الباك bac] أما البقية فهي لمهن ومؤسسات إلى جانب تسمية الأرقام (تاريخ الميلاد) بالفرنسية لدى البعض منهم. وهؤلاء عموما بعضهم صرح بأنهم يستعملون الفرنسية أحيانا في حديثهم اليومي في البيت، والبعض الأخر آباؤهم أطباء يخاطبونهم كثيرا باللغة الفرنسية والبقية يستعملونها في العامية العربية والقبائلية.

ــ جدول رقم(37.ش/هــ/مفرد/شفوي) يبين أخطاء في تسمية الأمراض:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة/للأخطاء المعجمية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	18	40 %	18	7.28 %	1خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	18	40%	18	12.58 %	1خ/ تلميذ
المجموع	36	40%	36	9.23 %	1خ /تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): الكُحبة[**السّعال**]ــ وجعوني قراجمي ــ ألم في الرأس ــ ألم في البطن ــ مرضت في حلقي.

أمثلة(ن/ق): [مرض بطني ، مرض في حنجرتي ــ مرضت في رأسي ــ يعمل العمليات الجراحية، الحَبْ]. الخ.

يبين لنا هذا الجدول(2.ش/هــ/مفرد/شفوي) أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء المفرداتية المرتكبة لدى كل تلاميذ العينين، بنسبة 9.23%.

وبالمقارنة بين نسب الأخطاء من هذا النوع بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالقبائلية ارتكبوا أكبر نسبة تساوي 12.58% مقابل 7.28 % للناطقين بالعامية العربية ونفس متوسط الأخطاء لكل تلميذ.

و عند النظر إلى نوعية المفردات المستعملة في تسمية نوعية الأمراض نلاحظ أنها متطابقة بين العينتين بشكل كبير. ذلك أن كل منهما يسمي الأمراض بالإشارة إلى مكان الشعور بالألم، مثل[**مرض الرأس، ألم الحنجرة، وألم في البطن وغيرها**] وهي كلها مفردات متداولة و تستعمل كثيرا في اللغة الأولى للعينتين(عامية عربية وقبائلية). وهذا يعبر على أن المتعلم في هذه المرحلة لم يبلغ المستوى المعرفي الذي يؤهله لإعطاء الأسماء العلمية للأمراض، لذلك يلجأ ويستعين بقاموسه اللغوي باللغة الأولى لتوظيفه فيما يقتضيه سياق الكلام. إلى جانب غياب المواضيع الطبية حول مختلف الأمراض في نصوص التعبير في المنهاج الدراسي.

3 ــ الأخطاء اللغوية في البنية التركيبية للتعبيرين الشفوي والكتابي:

ــ جدول رقم(38.ش/تركيبي/شفوي) يبين مجموع الأخطاء في تركيب الجمل في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الشفوية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ناطقون بالعربية	45	100%	277	7.13 %	6.15 خ/ تلميذ
ناطقون بالقبائلية	45	100%	205	5.87 %	4.55 خ/ تلميذ
المجموع العام	90	100%	482	6.54 %	5.35 خ/تلميذ

يبين لنا هذا الجدول(38.ش/تركيبي/شفوي) أن الأخطاء التركيبية تحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الشفوية المرتكبة بنسبة تقدر بـــ6.54 %، ووقع فيها كل التلاميذ بمتوسط يساوي 5 أخطاء لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا

نسبة 7.13 % ومتوسط ست 6 أخطاء لكل تلميذ، في حين(ن/ق) ارتكبوا نسبة أقل تساوي 5.87 % ومتوسط 5 أخطاء تقريبا بفارق طفيف يساوي 1,26% لصالح الأوائل.

ـ جدول رقم(39.ك/ تركيبي/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي:

التلاميذ/ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	100 %	260	32.78 %	5.77 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	100 %	280	35.35 %	6.22 خ/ تلميذ
المجموع	90	100 %	540	34.06 %	6 خ/ تلميذ

يبين هذا الجدول(39.ك/ تركيبي/ كتابي) أن الأخطاء التركيبية تحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة تساوي 34.06 %. و متوسط ست 6 أخطاء لكل تلميذ. أما بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بينهما في نسب الأخطاء حيث سجل(ن/ع) نسبة 35.35 % ومتوسط 6 أخطاء لكل تلميذ. و(ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة مقاربة تساوي 32.78 % ومتوسط 6 أخطاء أيضا لكل تلميذ

ـ المقارنة بين أخطاء التعبير الشفوي والكتابي في الجانب التركيبي:

عند المقارنة بين الجدولين يتضح لنا أن أكبر نسبة من الأخطاء التركيبية سجلت في التعبير الكتابي بـــ 34.06 % ومتوسط ست 6 أخطاء لكل تلميذ، مقابل نسبة 6.54% ومتوسط خمس 5 أخطاء لكل تلميذ في التعبير الشفوي. بفارق 27,52%. والسر في ذلك أن اختبار التعبير الكتابي، يتطلب تكوين جملا تامة وبناء فقرات. عكس التعبير الشفوي الموجه، الذي يجعل الطالب يجيب بجمل قصيرة بقدر السؤال المطروح عليه.

ــأنماط الأخطاء التركيبية في التعبيرين الشفوي والكتابي:

1ـ أنماط الأخطاء المتشابهة بين التعبيرين الشفوي والكتابي: وهي سبعة أنماط مبينة كما يلي:

ـ الجمل المبنية وفق اللغة الأولى:

ـ جدول رقم(40.ش/1/ تركيبي/شفوي) يبين الجمل المبنية وفق اللغة الأولى في التعبير الشفوي:

التلاميذ/ الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط/ أخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	41	%91.11	122	44.04 %	2.97خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	34	%75.55	57	27.80 %	1.7خ/ تلميذ
المجموع	75	%83.33	199	41.28 %	2.6خ /تلميذ

أمثلة(ن/ع): ــ أن أعرف ماذا هذا الدواء يفعل [أن أعرف كيف يؤثر هذا الدواء] ــ نقول لاه مادينونيش للطبيب [أقول لهما لماذا لم تأخذانني إلى طبيب] نرفع صبَعي ونقول ما فهمتش [سأرفع إصبعي وأقول لمعلمي لم أفهم]. ــ حتى يقولي ط°بيب واش من دواء تشرب [حتى يصف لي الطبيب الدواء] ــ أريد أن أرى الطبيب مترجم من اللغة الأولى [حبيت نشوف طبيب] أما بالفصحى [أريد أن أستشير الطبيب].

أمثلة(ن/ق): أقول له لا **تشربه إلا قال لك الطبيب/** مترجمة من ل1 [asinigh outhatasu ara alam yenaketh etbib] ــ لكي **أرى ما أصابه/** ل1[bache athezregh dhachou ethyioughane]. ــ **لمّا يجيئ** أحد/ ل1[madiyas hed] 4ــ أقول للطبيب وبعد سأشربُها/ ل1[asenigh etabib oumbaàd atsugh].

حسب الجدول(**40.ش/1/ تركيبي/شفوي**) تعتبر أخطاء صياغة الجمل وفق اللغة الأولى من أهم الأخطاء التركيبية حيث تحتل المرتبة الأولى بالنسبة لمجموع الأخطاء التركيبية بنسبة تساوي 41.28 %، وارتكبت من قبل 83.33% من تلاميذ العينتين بمعدل 3 أخطاء تقريبا لكل تلميذ. وهو ما يبين لنا أن تركيب الجمل التامة يعتبر من بين الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلمين في التعبير الشفوي. **و** بالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع) ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر عن زملائهم (ن/ق) تساوي 44.04 % متوسط ثلاث 3 أخطاء مقابل 27.80 % لهؤلاء الأخيرين (ن/ق) ومتوسط (2) تقريبا. أما من حيث نوعية الجمل نلاحظ أن هناك بصمات واضحة لتعابير اللغة الأولى لدى تلاميذ العينتين. وقد يعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة في المدرسة، أين يستعمل معلمو العينتين صيغ اللغة الأولى في الحديث التربوي أثناء الدرس أو عند شرح بعض المفردات والمفاهيم، وفي نفس الوقت يسمحون للتلاميذ بذلك دون تدخل منهم للتصحيح وفق قواعد اللغة المدرسية الفصحى.

ــ جدول رقم41.ك/1(تركيب/ كتابي) يبين الجمل المركبة وفق اللغة الأولى في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	36	80 %	63	24.23 %	1.75 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	37	%82.22	53	18.92 %	1.4 خ/ تلميذ
المجموع	73	81.11 %	116	21.48 %	1.58 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع):[فأخبرنا عن الوقت الخامسة ونصف تكونوا أمام باب المدرسة ــ في اليوم ذاك ذهبنا إلى جيجل. ــ قبلها قالوا لنا المعلمون يجب تبكرو ص°بَاح ــ ثم اليوم الذي قبله حضرنا كل شيء كي في الصباح ننطلق مباشرة.

أمثلة (ن/ق):[وقال المعلمون سمحناكم لاكن لا تعودوا إلى هذا العمل. ــ ومن ذاك اليوم صارت البيئة نظيفة ــ ارموها إلى سلة المهملات وهاكذا أخذوا بنصيحتي ــ انظر إلى السماء كيف زرقاء أن هذا الذي تفعله خاطئ ....

ــ نلاحظ في هذا الجدول(**41.ك/1 تركيب/ كتابي**) أن تركيب الجمل وفق صيغ اللغة الأولى تحتل المرتبة الأولى أيضا من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة 21.48 %

وارتكبت من قبل غالبية التلاميذ لدى العينتين بنسبة تساوي إلى 81.11 % ومتوسط خطأين لكل تلميذ.

وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة 24.23% مقابل 18.92% (ن/ق) بفارق5,31% ومتوسط خطأين لكل تلميذ بالنسبة للأوائل مقابل خطأ واحد للأخيرين. أما من حيث نوعية الجمل نلاحظ وجود تشابه كبير بين الصيغ التعبيرية لكلا العينتين، حتى (/ن/ق) استعملوا صيغا ذات علاقة بالعامية العربية أكثر ما لها علاقة بالقبائلية مثل:[**ومن ذاك اليوم صارت البيئة نظيفة ــ ارموها إلى سلة المهملات وهاكذا خذَوْا بنصيحتي**].

و قد يكون ذلك له علاقة إما بطريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ الآلي للدروس أو تأثرا أسلوب الحديث والتعبير المعتمد داخل القسم من قبل المعلمين والمتعلمين المبني على صيغ اللغة الأولى فأسس نماذج لغوية بعيدة عن قواعد اللغة الثانية. إلى جانب عدم تدخل المعلمين في تصحيح أخطاء التركيب ذات العلاقة باللغة الأولى. فأصبح المتعلمين يحدث لديهم التداخل بين النماذج الصحيحة باللغة الثانية والنماذج العامية المستعملة في الحديث اليومي وهو ما قد يجعلهم يعتقدون بصواب ذلك، خاصة مع اكتظاظ الأقسام.

المقارنة بين أخطاء التعبير الشفوي والكتابي في بناء جمل بصيغة اللغة الأولى:

نلاحظ في هاذين الجدولين أن نسبة الجمل المركبة وفق تعابير اللغة الأولى قد احتلت المرتبة الأولى في نسب الأخطاء سواء في التعبير الشفوي أو الكتابي، غير أن أكبر نسبة سجلت في التعبير الشفوي بـــ 41,28% من مجموع الأخطاء التركيبية، ومتوسط ثلاث أخطاء لكل تلميذ، بينما في التعبير الكتابي سجلت نسبة 21.48% من مجموع الأخطاء التركيبية، ومتوسط خطأين لكل تلميذ. بفارق 19.8% في نسبة الأخطاء، وفارق متوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وهذا ما يعبر على درجة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في التعبير الشفوي في تركيب الجمل وشدة تأثر لغتهم باللغة الأولى سواء كانوا (ن/ع/ع) أو (ن/ق). فغالبية المتعلمين لدى العينتين بنسبة أكثر من ثمانين في المائة، أصبحت لغتهم مرهونة بالصيغ والتعابير المألوفة في اللغة الأولى سواء تحدثوا شفويا أو كتابيا. ويعود ذلك إلى طريقة التدريس المتبعة داخل القسم من قبل معلمي المدارس التي ينتمون إليها. حيث يستعملون اللغة الأولى للتوضيح وكذا للتعبير رسميا في الموقف

التربوي وغير رسمي في تقديم التوجيهات، هذا من جهة. ومن جهة أخرى نلتمس في لغة المتعلمين استخدامهم لإستراتيجية الترجمة. أما ارتفاع نسبة الأخطاء من هذا النمط في التعبير الشفوي، قد يعود إلى آلية التعبير الشفوي التي يتزامن فيها التخطيط والإنتاج للكلام، حيث يكون المتعلمون تحت تأثير عدة عوامل(الوقت، الموقف، والخوف من ارتكاب الأخطاء باللغة الثانية) وهو ما قد يفقدهم درجة التركيز في الكلام. إضافة إلى أُلفَتهم الحديث شفويا باللغة الأولى في مختلف المواقف الحياتية الطبيعية.

2/3 ــ الجمل الناقصة في التعبيرين الشفوي والكتابي:

ــ جدول رقم(42.ش/2/ تركيبي/شفوي) يبين مجموع الجمل الناقصة في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة/للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	35	% 77.77	59	% 21.29	1.68خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	21	% 46.66	70	% 31.14	3.33خ/ تلميذ
المجموع	56	% 62.22	129	% 26.76	2.30خ /تلميذ

نلاحظ في هذا الجدول (42.ش/2/ تركيبي/شفوي) أن الجمل الناقصة تحتل المرتبة الثانية في نسب الأخطاء التركيبية تقدر بـــ 26.76 % وارتكبها 62.22 % من مجموع تلاميذ العينتين بمتوسط خطأين 2 لكل تلميذ. و بالمقارنة بين العينتين يتبين لنا أن (ن/ق) أكثر وقوعا في مثل هذا النوع من الأخطاء بنسبة 31.14% ومتوسط ثلاث أخطاء لكل تلميذ، بينما (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أقل تقدر بـــ 21.29 % ومتوسط خطأين/ت، بفارق 9,85%.

ــ جدول رقم43.ك/(2 تركيب /ناقص/ كتابي) يبيّن مجموع الجمل الناقصة في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط/أخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	28	% 62.22	31	% 11.92	1.10 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	27	% 60	41	% 14.64	1.51 خ/ تلميذ
المجموع	55	% 61.11	72	% 13.33	1.30 خ/ تلميذ

هذا الجدول(43 تركيب/ناقص/كتابي) يبين لنا أن تكوين جملا ناقصة تحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء التركيبية التي وقع فيها تلاميذ العينتين، بنسبة 13.33% من الأخطاء وارتكبها 61.11 % من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل منهم.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسبة الأخطاء ظهرت أكثر عند (نق) بـــ 14.64% مقابل نسبة 11.92% عند (ن/ع/ع)، بفارق يساوي إلى2.72 %.

المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في مجموع الجمل الناقصة:

نلاحظ في هاذين الجدولين أن نسبة الأخطاء التركيبية في نمط الجمل الناقصة في التعبير الشفوي تحتل المرتبة الثانية من مجموع نسب الأخطاء الشفوية بنسبة 26,76% ومتوسط خطأين لكل تلميذ في حين نجدها في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الرابعة بنسبة 13,33% ومتوسط خطا واحد لكل تلميذ، بفارق 13,43% في نسبة الأخطاء. وهذا يشير أيضا إلى أن المتعلمين يجدون أكثر الصعوبات في التعبير الشفوي نتيجة لخصوصيته مقارنة بالتعبير الكتابي، حيث الارتباك وضعف التركيز إضافة إلى سرعة تنفيذ التخطيط(التفكير أو تجهيز الأفكار لغويا) للتعبير لغويا في موقف غير طبيعي. كما أن هذا الضعف في تركيب الجمل يجعلنا نطرح تساؤلات حول كيفية تقويم التلاميذ و انتقالهم من مستوى إلى آخر؟

من حيث طبيعة النقص في الجمل:

1ـ أنماط الأخطاء المتشابهة بين الشفوي والكتابي في الجمل الناقصة: وهي ثلاث أنماط:

ـ الجمل الناقصة من الفعل:

ـ جدول رقم(44.ش/2/أ/ تركيب/ناقص/شفوي) يبين مجموع الجمل الناقصة من الفعل:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للجمل الناقصة	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	13	%28.88	19	% 32,20	1.46خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	24	%53.33	28	% 40	1.16خ/ تلميذ
المجموع العام	37	% 41.11	47	% 36.43	1خ /تلميذ

<u>**أمثلة(ن/ع/ع):**</u> ـ الأول..في الثانية متوسط/ ص:[**يدرس**] ـ أنا في الخامسة ابتدائي/ص:[**أدرس**] ـ ساعات للغة العربية وساعات اللغة العامية/ص: [**نتكلم أو نتحدث**] ـ في الكتب والمراجعة/ص:[**تفيدني**]

<u>**أمثلة(ن/ق):**</u> ـ أختي في المتوسطة/ص [**تدرس**] ـ ..في المساعدة على البحث/ص[**تفيدني**] ـ أقول لهم هيا..إلى المستشفى/ص:[**نذهب**] ـ ....في العلم والمعلومات/ص:[**تفيدني**].

يبين لنا هذا الجدول(**44.ش/2/أ/ تركيب/ناقص/شفوي**) أن الجمل الناقصة من الفعل تحتل المرتبة الأولى من مجموع الجمل الناقصة بنسبة 36.43 % و ارتكبت من قبل نسبة 41.11 % من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. و مقارنة بين العينتين يتبن لنا أن (ن/ق) ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر عن أقرانهم (ن/ع/ع) تساوي إلى 40% من مجموع الجمل الناقصة بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، مقابل نسبة 32,20 % ونفس المتوسط (ن/ع/ع)، بفارق يساوي 7.8% في نسبة الأخطاء.

والملاحظ أن هؤلاء(ن/ع/ع ــ ن/ق) أخطأوا في نفس الجمل و في نفس الأسئلة التي طرحت عليهم في الموضوعين اللذين امتحنوا فيهما. وهو ما يبين درجة تأثير أسلوب التعبير السائد في اللغة الأولى سواء كان عامية عربية أو قبائلية،أين نجد الحذف للفعل مع الاختصار والضمنية لعناصر الجملة الذي يفرضه سياق الكلام. وهو ما نلاحظه في الأمثلة أعلاه. كقول التلميذ ردا على سؤال: ماذا تقول لزميل لك أصيب بمرض [أقول لهم هيا......إلى المستشفى/ ويفترض أن يضيف الفعل [نذهب] لتصبح الجملة تامة ومفهومة.

ــ جدول رقم(45.ك/2/أ / تركيب/ناقص/ كتابي) يبين الجمل الناقصة من الفعل و الفاعل:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للجمل الناقصة	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	07	15.55 %	07	22.58 %	1 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	03	6.66 %	03	7.31 %	1 خ/ تلميذ
المجموع	10	11.11 %	10	13,88 %	1 خ/ تلميذ

<u>**أمثلة(ن/ع/ع):**</u> وذهبت إليهم..لا تقطعوا الأشجار.ص: **[وقلت لهم]** ــ..لا يا صديقي لا نرمي الفضلات في الغابة/ص**[وقلت له]**ــ وفي الطريق..المناظر الخَلّبَة/ص:[**شاهدت]**، فاستغرب وقال..في ماذا تساعدنا. من الذي قال؟
أمثلة(ن/ق): ــ <u>وحكمة ...</u>الوسخ من الشيطان/ص:[والحكمة **تقول**]ــ إذا لم تحافظوا على البيئة فإن حياتكم<u>......</u> في خطر/ص:[**فإن حياتكم ستتعرض للخطر**].

يتضح لنا في هذا الجدول(**45.ك/2**/أ / **تركيب/ناقص/ كتابي**) أن الجمل الناقصة من الفعل والفاعل في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الثانية من جموع الجمل الناقصة بنسبة13,88 % و ارتكبت من قبل نسبة 11.11 % من التلاميذ فقط وبمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

أما عند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن هذا النوع من الجمل الناقصة ظهر بشكل واضح لدى نسبة 15.55 % من ((ن/ع/ع) بنسبة أخطاء تساوي 22.58 %، بينما (ن/ق) ظهرت لدى نسبة 6.66% منهم بنسبة أخطاء تساوي7.31 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ أي بفارق 15,27% في نسبة الأخطاء وفارق 8.24% في نسبة التلاميذ.

ومن حيث نوعية الجمل الناقصة من الفعل والفاعل نلاحظ أن التلاميذ يكتبون بالصيغة التي يتكلمون بها بالعامية العربية أو القبائلية. و كما سبقت الإشارة في النوع السابق فالتلاميذ وكأنهم يعبرون عن الأفعال والفاعلين بطريقة ضمنية، ويحدثون أنفسهم، وينسون بأنهم يكتبون بالعربية الفصحى ليقرأه الآخرون، والتي تستلزم احترام قواعد الجملة التامة.

ــ مقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في الجمل الناقصة من الفعل:

بين لنا الجدولين أعلاه أن نسبة الأخطاء من الجمل الناقصة من الفعل في التعبير الشفوي أكثر بكثير عن التعبير الكتابي تقدر بـــ 36.46% أين تحتل المرتبة الأولى بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، مقابل نسبة 13.88% ونفس المتوسط في التعبير الكتابي بفارق 22.55%. ويعود ذلك إلى خصوصية التعبير الشفوي الذي يضع المتعلم في موقف مغاير لموقف التعبير الكتابي نفسيا(من حيث التوتر والاضطراب و درجة التركيز) ومعرفيا(من حيث عمليات التفكير والتخطيط للكلام وجهد الاسترجاع والتذكر والإدراك لمتطلبات الموقف، واستراتيجيات التعلم المعتمدة لمواجه الوضعية الجديدة). كما أن المتعلمين لوحظوا في المقابلة الشفوية يميلون إلى الحديث المقتضب والمختصر وتجنب استعمال الجمل الطويلة.

ــ الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور:

ــ جدول رقم(46.ش/2/ب(تركيب/ناقص/شفوي) يبين الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة/للجمل الناقصة	المتوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ع/العربية	15	%33.33	18ج	% 30.50	1.2خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	20	%44.44	23ج	% 32.85	1.15خ/ تلميذ
المجموع العام	35	%38.88	41ج	% 31.78	1.17خ /تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): ــ لا تخرجوا .../**من ماذا؟ أو إلى أين ؟[من الساحة..]** ــ أسأل المعلم°../عن ماذا؟[**عن الدرس**].
ــ لأنه (الطبيب) مختص.../في ماذا؟[**في الأمراض الصدرية..**]ــ أقول ...لم أفهم هذا الدرس/ **لمن؟ [لمعلمي..]**.

أمثلة(ن/ق): **ــ** لأنها قريبة../ص:[**من مدرستنا أو من بيتنا**]ــ تفيدني على البحث..(عن ماذا؟/ص:[**عن كتب أو بحوث..**]ـــ..لأنه يقدم الدواء../.لمن؟/ص:[**للمريض**].....

يوضح لنا هذا الجدول(**46.ش/2/ب(تركيب/ناقص/شفوي)** أن الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور تحتل المرتبة الثانية من مجموع الجمل الناقصة بنسبة تساوي 31.78 %، واوقع فيها 38.88% من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. أما فيما بين العينتين نلاحظ أن (ن/ق) أكثر عرضة لمثل هذه الأخطاء بنسبة تساوي 44.44%، ونسبة أخطاء تساوي 32.85% من مجموع الجمل الناقصة ونفس المتوسط، مقابل نسبة 33.33% (ن/ع/ع) ونسبة أخطاء مقاربة للسابقة تساوي 30.50 %.

أما من حيث طبيعة الجمل الناقصة نلاحظ أنها متطابقة بين العينتين بنسبة كبيرة حيث كل التلاميذ الذين وقعوا فيها نجدهم عندما يجيبون على أسئلة المقابلة يميلون إلى

الاختصار في الكلام، بجمل مقتضبة باستعمال تعابير ضمنية لبقية أجزاء الجملة و للمكون الجملي الذي يميز اللغة الأولى. بالرغم أننا طلبنا منهم تكوين جملا تامة قبل بدء المقابلات معهم.

ـ جدول رقم(47.ك/2/ب(تركيب/ناقص/كتابي) يبين تكوين جملا ناقصة من حروف الجر و(إ/م) :

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للجمل الناقصة	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	15	% 33.33	18	%58.06	1.2 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	21	% 46.66	35	% 85.36	1.66 خ/ تلميذ
المجموع	36	% 40	53	% 73,61	1.47 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع):ـ فذهبت ..قائلا/ص:[**إليهم**]ـ وكنا مستعدين ...إلى الغابة/ص:[**للذهاب**]ـ هذه أفضل غابة فعليكم المحافظة...ص:[**عليها**]ـ ذهبنا إلى الحديقة يوم السبت ...الساعة السابعة/ص:[**على**]ـ في يوم من الأيام ذهبنا في رحلة إلى أين؟ ص:[**إلى الغابة**].

أمثلة(ن/ق):[في يوم ذهبت في **رحلة**. وكان الجو(**إلى أين؟)/ص[إلى الغابة]**يرمون علبة العصير والياهورت .(**أين؟**)/ص[**على الأرض**][واتفقت مجموعة..أن تلعب/ص[من **التلاميذ**][ذهبت المدرسة في رحلة..(**إلى؟**))/ص[**إلى الغابة**].

يوضح لنا هذا الجدول(**47.ك/2/ب(تركيب/ناقص/كتابي)** أن تكوين جملا ناقصة من حرف الجر واسم المجرور تحتل المرتبة الأولى من مجموع الجمل الناقصة في التعبير الكتابي بنسبة تساوي 73,61 % وارتكبها 40% من تلاميذ العينتين بمعدل خطأ واحد لكل تلميذ.

وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن هذا النوع من الأخطاء ظهر لدى نسبة 46.66 % من التلاميذ (ن/ق) و بنسبة أخطا تقدر بـــ 85.36 % ومتوسط خطأين تقربا لكل تلميذ. بينما(ن/ع/ع) لم تظهر إلا لدى 33.33 % بنسبة جمل ناقصة تساوي 58.06% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق 27.30% في نسبة الجمل الناقصة وفارق 13.33% في الذين أخطأوا.

وعند معالجة نماذج الجمل الناقصة لدى العينتين نلاحظ أنهم أنها متشابهة في حروف الجرو واسم المجرور. وهي تعبر دائما وكأن المتعلم يستعمل لغة ضمنية ويخاطب نفسه أكثر ما يخاطب الآخرين عن رحلته. كما تعبر على ضعف درجة التركيز والانتباه أثناء التعبير. ذلك أنهم يكتبون جملا موحية ثم يبترونها من مكوناتها الأساسية الأخرى المتبقية. لينتقلوا إلى جمل جديدة، دون انتباه منهم لوجود نقص في عناصر الجملة. وهي دلالة على تأثير اللغة الأولى لدى العينتين، وكأنهم يركبون جملا بالقبائلية والعامية العربية ثم يترجمونها إلى الفصحى.

ــ مقارنة بين الشفوي والكتابي في الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور:

يوضح لنا هاذين الجدولين أن نسبة الأخطاء في نمط الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور تحتل المرتبة الأولى بالنسبة للجمل الناقصة في التعبير الكتابي بنسبة 73,61% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، في حين نجدها في التعبير الشفوي تحتل المرتبة الثانية بنسبة 31,78% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ أيضا، بفارق 41,83%.

وقد يفهم ذلك من منطلق ضرورة استعمال الروابط اللغوية حروف الجر وغيرها بشكل أكثر في التعبير الكتابي إنتاج جملا تامة وفقرات وصيغ تعبيرية متنوعة في الوصف والسَّرد، عكس التعبير الموجه(مقابلة شفوية) الذي يتطلب جملا بسيطة. مع ميل المتعلمين إلى الاختصار في الكلام وفي تكوين الجمل، و تأثير نماذج اللغة الأولى في تعبيراتهم.

الجمل الناقصة من المفعول به:

ــ جدول رقم(48.ش/2/ج/ تركيب/ناقص/شفوي) يبين الجمل الناقصة من المفعول به:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة للجمل الناقصة	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	**13**	**%28.88**	**17**	**28.81 %**	**1.30خ/ تلميذ**
ن/ بالقبائلية	**18**	**%40**	**19**	**27,14 %**	**1.08خ/ تلميذ**
المجموع	**31**	**%34.44**	**36**	**27.90 %**	**1.16خ /تلميذ**

<u>أمثلة (ن/ع/ع):</u>ــ ألبوسوا ...جيدا [**ثيابكم**]ــ أذهب إليهم و أقول...[**ماذا؟**]ــ أطرح على والدي... لكي يجيب عليها[**ماذا؟ قد يكون السؤال أو الاستفسار**]ــ لا تأكلوا ..دون استشارة الطبيب [**ماذا؟ الدواءَ**] .

<u>أمثلة(ن/ق):</u> أنصحها أن لا تشرب...دون استشارة الطبيب/ص:[**الدواءَ**]ــ أقولُ للمعلم أن يشرحْ.../ ص [**الدرسَ**][أقول للمعلمْ...ماذا؟/ص:[شُكرا] [لا أشربْ.../ص:[**الدواءَ**][قال لي يجيبك أخوك لتعمل../ص[**العملية الجراحية**].

أما هذا الجدول(**48**.ش/**2**/ج/ تركيب/ناقص/شفوي) يوضح لنا أن الجمل الناقصة من المفعول به تأتي في المرتبة الثالثة من مجموع الجمل الناقصة في التعبير الشفوي بنسبة 27.90 %، مع ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا في نسبة الأخطاء بينهما حيث تقدر عند (ن/ع/ع) بـــ28.81 %، و متوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وعند (ن/ق) تقدر نسبة الأخطاء من هذا النوع بـــ27,14 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ أيضا. بفارق 1,67% عند الأوائل.

أما من حيث طبيعة الجمل الناقصة نلاحظ أنها متشابهة تقريبا ومتطابقة في الكثير منها، حتى الإجابات كانت نفسها على الأسئلة المطروحة عليهم. وهي تبين لنا أن

المتعلمين سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو بالقبائلية لا يميزون بين تعابير اللغة الأولى و صياغة اللغة المدرسية وما تفرضه من قواعد، وعناصر أو مكونات للجملة والتي يجب أن تكون واضحة ومفهومة. وهو ما نلاحظه في الأمثلة أعلاه.

ــ جدول رقم(49.ك/2/ج(تركيب/ناقص/كتابي) يُبين تكوين جملا ناقصة من المفعول به:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للجمل الناقصة	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	06	13.33 %	06	%1.92	1 خ/ تلميذ
ن/ القبائلية	03	6.66 %	03	% 7.31	1 خ/ تلميذ
المجموع	09	% 10	09	% 12,5	1 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع): وعندما وصلنا ساءني ..أحد أصدقائي. ماذا؟ ص:[**سلوكَ**]ــ نظم المعلمون ...أفواجا لكل فوج.../ ماذا نظم المعلمون؟ بدل[**التلاميذَ**.]ــ فقلنا لمعلمتنا.وقالت لنا..ماذا قلنا/ وماذا قالت؟ ص[**شكرا أو بارك الله فيكم**]
أمثلة(ن/ق): فكانوا أصدقائي يأكلون... فرموا في الغابة(ماذا؟)/ص:[**التفاحَ أو الموزَ**..]ــ برمجت مدرستنا...إلى الغابة(ماذا؟)/ص:[**رحلةً**].

نلاحظ في هذا الجدول(**49.ك/2/ج(تركيب/ناقص/كتابي)** أن الجمل الناقصة من المفعول به تحتل المرتبة الثالثة والأخيرة من مجموع الجمل الناقصة بنسبة أخطاء تساوي 12.5% غير أنها ارتكبت من قبل نسبة قليلة من التلاميذ تساوي 10%. وعند المقارنة بين العينتين يتضح لنا أن (ن/ق) ارتكبوا نسبة 7.31 % من مجوع الجمل الناقصة، بينما (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أقل من الأخطاء تساوي 1.92%، ومتوسط خطأ واحد لكل من العينتين.

ولو حاولنا فهم مثل هذا النوع من الأخطاء بناء على نماذج من الأمثلة الواردة أعلاه يتضح لنا أن المتعلمين سواء كانوا (ن/ع/ع) أو (ن/ق) يفكرون وينتجون جملا بنفس الطريقة والأسلوب الذي يستعملونه في لغتهم الأولى. كما أن عامل التركيز والتخطيط للتعبير لديهم لم يكن في المستوى المطلوب، الذي يسمح لهم بالانتباه الجدي والمراقبة الذاتية لإنتاج جمل تامة بجميع عناصرها ومكوناتها في التعبير لتؤدي المعنى المناسب والمنشود.

ــ مقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في نمط الجمل الناقصة من المفعول به:

يتضح لنا من الجدولين السابقين أن نسبة الأخطاء الشفوية في هذا النمط احتلت المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء في نمط الجمل الناقصة، بنسبة 27.90%، كما احتلت

نفس المرتبة في التعبير الكتابي لكن بنسبة أخطاء أقل تساوي 12.5% بفارق 15.4% بينهما، ومتوسط خطأ في الشكلين من التعبير.

3/3 ــ الأخطاء في استعمال الروابط اللغوية في الجمل شفويا وكتابيا:

1ــ في اللغة الشفوية:

الجدول رقم(50.ش/3/أ/تركيبي/روابط/شفوي) يبين الأخطاء في استعمال حروف الجر:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	24	%53.33	27	% 9.74	1.12خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	21	%46.66	27	% 13.17	1.28خ/ت
المجموع	45	%50	54	% 11.20	1.2خ/ت

أمثلة (ن/ع/ع): ــ غسل أيديهم **عن** الأكل[**من الأكل**] ــ الأسئلة التي طرحها **لنا [علينا]** ــ أن تذهب **ل**لطبيب[**إلى**] ترجمة ل1[**تروح للطبيب**] ــ فصيح اللسان **في** اللغة العربية [**باللغة**] ــ أقول **إلى** البائع [**للبائع**] ــ في الأشرطة بالفرنسية لأنني أتعلم **علي**ها[**منها**] ــ عندما لا أفهم **من** الدروس [**بعض**].

أمثلة (ن/ق): ــ ما الحاجة التي سببت **في مرضه**/ص:[**له المرض**]ــ مرضت **في مرض**/ص:[**بمرض**] ــ أمي هي التي وقفت **على جانبي**/ص:[**إلى جانبي**]ــ تفيدني **لأشتري فيها** الأدوات/ص:[**في شراء**] ــ مرضت في الحمى/ص:[**بالحمى**] ــ إذا ذهبنا إلى مكان يتحدثون فيها **عن اللغة** العربية/ ص:[**باللغة**] ــ يتحدث **لنا** /ص:[**إلينا**].

يبين لنا هذا الجدول(**50.ش/3/أ/تركيبي/روابط/شفوي**) أن الأخطاء في استعمال حروف الجر تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة 11.20% وارتكبها 50% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء بنسبة 53.33% حيث ارتكبوا نسبة 9.74 % من الأخطاء بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. في حين نسبة (ن/ق) الذين اخطأوا هي 46.66 % و ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر عن أقرانهم السابقين تقدر بــ 13.17 % من مجموع الأخطاء التركيبية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق يساوي إلى 6.67% في نسبة التلاميذ و فارق 3.43% في نسب الأخطاء، وهي فوارق قليلة بينهما.

ومن حيث طبيعة حروف الجر التي أخطأ فيها تلاميذ العينتين نلاحظ أنها متشابهة تقريبا في غالبيتها مثل[من، عن، إلى، على، بـــ..]. وتعبر لنا على ضعف قدرة التمييز لديهم في استعمالات هذه الحروف في مختلف الوضعيات، مع ضعف إدراكهم لوظيفة كل حرف جر في الجملة المناسب لها. و يمكن أن نرجع ذلك إلى تأثير اللغة الأولى في بعض الأحيان أو إلى التعميم المبالغ لاستعمالات بعض الأدوات اللغوية في كل الوضعيات. مثل ما نلاحظه من أمثلة أعلاه:[مرضت **في مرض/** يفترض أن يقول **[مرضت**

بمرض] و [لأنه فصيح اللسان **في** اللغة العربية بدل أن يقول **[باللغة]** بالنسبة للناطقين بالعربية. و [مرضت في الحمى/يفترض أيضا أن يقول **[مرضت بالحمى]** و [إذا ذهبنا إلى مكان يتحدثون فيها **عن اللغة** العربية/بدل القول[**باللغة العربية**].

2 ـــ في اللغة المكتوبة:

ـــ جدول رقم(51.ك/3/أ(تركيبي/روابط/ كتابي) يُبين أخطاء في توظيف"حروف الجر" في الجملة:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/بالعربية	19	42.22 %	23	8.88 %	1.2 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	25	55.55 %	36	12.85 %	1.44 خ/ تلميذ
المجموع	49	54.44 %	59	10.92 %	1.20 خ/ تلميذ

ـــ أمثلة(ن/ع/ع): كانت قريبة **لي**لديتنا/ص[**من**]ــ فجلسنا **في** الطاولة/ص[**حول**]ــ قمنا بجولة **في** الأزهار والأعشاب/ص[**حول**]ــ وكل من تسجل **في** الرحلة/ص[**للرحلة**] ـــ يمشي **بطريق**/ص[**على الطريق**]......الخ

ـــ أمثلة(ن/ق): ذهبنا **في** المدرسة إلى.../ص[**ذهبت مدرستنا**]ــ لا ترمي الأوساخ **إلى** الأرض/ص[**على**]ــ فذهبنا **مع** رفقة/ص[**برفقة**]ــ بدأ أصدقائي بالتشاجر **في** الطريق/ص[**على**]ــ ومازال قليل **من** وصولنا/ص[**لوصولنا**]..الخ

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء في توظيف حروف الجر داخل الجملة تحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة10.92%، وارتكبت من قبل نسبة 54.44% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. أما عند المقارنة بين العينتين يتضح لنا أن أكبر نسبة الأخطاء في هذا النمط قد ظهرت لدى (ن/ق) وتساوي 12.85 % مقابل 8.88% لدى (ن/ع/ع)، بفارق يساوي 3.97%.

ومن خلال الأمثلة المعروضة أعلاه لتلاميذ العينتين يتضح لنا أن هؤلاء جميعا يعانون من صعوبة توظيف حروف الجر بالشكل الذي يناسب سياق الجملة. حيث يخلطون كثيرا في استعمالاتها مثل:[كانت قريبة لمَدرستنا] بدل[**من** مدرستنا] [وجلسنا **في** الطاولة] بدل ظرف مكان [حول]. فهي نماذج تؤكد بالنسبة للعينتين درجة تأثير اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) في التعبير كتابيا بالصيغ المألوفة، و عدم قدرتهم على التمييز بين وظيفة كل حرف في الجملة المناسبة لها. يعني معرفيا يقوم المتعلمون بعمليات الترجمة للصيغ اللغوية من لغاتهم الأولى إلى اللغة الثانية.

ـــ مقارنة بين الشفوي والكتابي في أخطاء الروابط اللغوية: تبين لنا نتائج الاختبارين الشفوي والكتابي المعروضة في الجدولين السابقين أن نسبة الأخطاء المرتكبة في هذا النمط الخاص بسوء توظيف حروف الجر في الجمل متطابقة تقريبا في التعبيرين الشفوي والكتابي. حيث سجلت في الأول(شف) نسبة 11.20%، وتحتل المرتبة الثالثة من

مجموع الأخطاء التركيبية، بينما سجلنا في الثاني(كت) نسبة 10.92% ونفس متوسط الأخطاء لكل تلميذ، إلا أنها تحتل المرتبة الخامسة في الأخطاء التركيبية.

يعني ذلك أن المتعلمين سواء كانوا في موقف التعبير الشفوي أو الكتابي يجدون نفس الصعوبة ذات العلاقة بتوظيف حروف الجر في الجمل المختلفة. و قد يعود ذلك إلى ضعف المستوى الدراسي لديهم، الناتج هو الآخر عن طرائق التدريس المتبعة، والتي قد تفتقد إلى التطبيقات والتمارين والأعمال المنزلية، إلى جانب عدم تدخل المعلمين لتصحيح أخطاء المتعلمين الفردية شفويا كانت أو كتابية، إما تجاهلا وإما بسبب اكتظاظ الأقسام.

ـ أخطاء في استعمال أسماء الاشارة:

ـ جدول رقم(52.ش/3/ب(تركيب/روابط/شفوي) يبين الأخطاء في سوء توظيف أسماء الإشارة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/بالعربية	**14**	**%31.11**	**17**	**6.13 %**	**1.2**خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	**15**	**%33.33**	**15**	**7.31 %**	**1**خ/ت
المجموع	**29**	**%32.22**	**32**	**6.63 %**	**1.10**خ/ت

ـ أمثلة (ن/ع/ع): ـ أعرف ماذا **هذا** الدواء. ص:**[في ماذا يستعمل الدواء]** أترك مكان **لذلك** السؤال.ص:**[للسؤال]**
ـ أطرح عليهم **هذا** الدواء.ص: **[الدواء]**ـ نصائح عن **هذا** الدواء كي لا أصيب/ ص:[**حول الدواء**].
ـ أمثلة(ن/ق):ـ لا تشرب **ذاك** الدواء/ص:**[لا تشرب الدواء دون استشارة الطبيب]** ـ لا تتناول **هذه** الدواء/ص[**لا تتناول الدواء إلا بعد استشارة الطبيب]**، لا تعطي **هذا** الدواء/ص:[**لا تتناول الدواء**] ـ أقول لهما **هذا** الدواء لا أشربه /ص:[أقول..**لا أشرب الدواء دون استشارة الطبيب]**.

يبين لنا هذا الجدول(**51**.ش/**3**/ب(**تركيب/روابط/شفوي**) أن نسبة 32.22% من تلاميذ العينتين ارتكبوا نسبة أخطاء تساوي 6.63 % وتحتل المرتبة السابعة من مجموع في نمط الروابط اللغوية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ وجود تقارب كبير بينهما، حيث ارتكب(ن/ق) نسبة 7.31%، بينما (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أخطاء تساوي 6.13 % ونفس متوسط الأخطاء لكل تلميذ. ويتضح لنا أن استعمال اسم الإشارة غير مناسب في سياق الكلام باعتبار الكلام يجرى عن شيء مضى وغير حاضر أمام التلاميذ ولا يوجد مشهد أمامهم يستدعي توظيف مثل هذه الأدوات اللغوية في تركيب الجمل. لذلك استعمالها كان غير ضروري. كما تُبين لنا الأمثلة أعلاه أن كل تلاميذ العينتين(ن/ع)و(ن/ق) ارتكبوا نفس الأخطاء في نفس السياقات لنفس الأسئلة في

موضوع الصحة والمرض. و استعمالها بهذا الشكل في التعبير الشفوي قد يعبر رغبة في إنهاء الكلام بأقصى سرعة ممكنة نتيجة الإرتباك، أو يعبر عن تعويض أو نوع من التجنب للجمل الطويلة في الكلام .

ــ جدول رقم(53.ك/3/ب(تركيبي/روابط/كتابي) يبين أخطاء في استعمال"أسماء الإشارة" في الجملة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	06	13.33 %	06	2.30 %	1 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	07	11.11 %	09	3.21 %	1.28 خ/ تلميذ
المجموع	13	14.44 %	15	2.77 %	1.15 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع): ــ وفي اليوم **ذاك** ذهبنا إلى../**ص:[في اليوم نفسه] خطأ في الزمن:** ــ ذهبنا إلى الغابة وكان **هذا** اليوم مشمسا/ص:**[ذلك اليوم]** ــ **خطأ في التأنيث:** والورود **ذي** الألوان/ ص**[ذات]**. **غير مناسبة:**[رأيت أطفال مشاغبون يقطعون **تلك** الأزهار/ص:[يقطعون **الأزهار]** مع الملاحظة أنه: لا توجد جملة سابقة تتحدث عن الأزهار.

أمثلة(ن/ق): استعمال غير مناسب:ــ عكس **ذالك** إنه قبيح/ص**[هذا التصرف]**ــ يشوهون **هذه** البيئة/ص:**[يشوهون البيئة]**ــ لماذا ترمي **هذه** الأوساخ/ص[**ترمي الأوساخ]**ــ و**هذه** التصرفات التي أنهيتهم عليها هي/ص**[والتصرفات...]** ــ كيف تجرؤ على فعل **ذاك** الشيء/ص:**[هذا]** ــ **وهاكذا** أخذوا ../ص:[**فأخذوا]** .....الخ

يوضح لنا الجدول(**52.ك/3/ب(تركيبي/روابط/كتابي)** أعلاه أن نسبة الأخطاء في هذا النوع هي الأخرى ضعيفة جدا وتقدر بــ2,77 %حيث ارتكبت من قبل 14.44% فقط من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وتحتل المرتبة السابعة من مجموع الأخطاء في(نمط الروابط). أما من حيث طبيعة الأخطاء من خلال النماذج المعروضة أعلاه لكل عينة، يتبين لنا أن (ن/ع/ع) أخطاؤهم متنوعة بين الترجمة من اللغة الأولى و خطأ في استعمال اسم الإشارة في الزمن، و خطأ في التأنيث. بينما (ن/ق) جل أخطائهم في سوء توظيف اسم الإشارة بالشكل المناسب في سياق الجملة. والبعض من هذا النوع من الأخطاء يرجع إلى تأثير اللغة الأولى مثل [وفي اليوم **ذاك** ذهبنا إلى../**ص:[في اليوم نفسه]**. [كيف تجرؤ على فعل **ذاك** الشيء/ص**[هذا]**ــ **وهاكذا** أخذوا./ص**[فأخذوا]**.

يبدوا أن العملية العقلية التي استعملها المتعلمون هي الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية. أما البعض الآخر يمكن إرجاعه إلى الأخطاء التطورية التي تبين أن المتعلمين لم يتحكموا بعد في الأدوات اللغوية وليست لديهم المهارات الضرورية لتوظيفها في سياقها المناسب، والناتجة عن طرائق التدريس غير الناجحة.

ــ المقارنة بين الشفوي والكتابي في اخطاء أسماء الاشارة: نلاحظ أن نمط الأخطاء ذات العلاقة بسوء توظيف أسماء الإشارة في سياق الجمل تحتل المرتبة الرابعة

من مجموع الأخطاء في (نمط الروابط) في التعبير الشفوي، بينما في التعبير الكتابي تحتل المرتبة السابعة. أي أن مشكلات ممن هذا النوع تظهر بشكل كبير في التعبير الشفوي عنه في الكتابي.

ــ تكوين جمل غير مترابطة في الشفوي و الكتابي:

ــ جدول رقم(54.ش/4 (تركيب/شفوي) يبين نمط الأخطاء في تكوين جمل غير مترابطة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة للأخطاء التركيبية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ع/العربية	09	20 %	10	3.61 %	1.11ج/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	06	13.33%	10	4.88 %	1.66ج/ت
المجموع	15	16.66%	20	4.14 %	1.33ج/ت

<u>أمثلة(ن/ع/ع):</u>ــ في الحيوانات/أتابع برامج الحيوانات/استفدت بعض الأسئلة/عندما يطرح علينا بعض الأسئلة أجيب.ــ في المراجعة البحث عن المفردات .. ــ في الكتب في المطالعة...ــ في التعبير الكلمات ..ــ العربية لأن يفهم معايا التاريخ ما قبل التاريخ. ــ في التعاطي التكلم أشياء جديدة........

<u>أمثلة(ن/ق):</u>ــ الرابعة آ في الجامعة والجامعة إثنان ...ــ لكن أعرف أشياء والشرح وكلمات...ــ أقول له أقرأه لم تشرب ..ــ لأنني اجتهدت فيها مكتبة المدرسة ..... ــ مساعدة الأسئلة المواضيع...

في هذا الجدول(**53**.ش/**4** (تركيب/شفوي) نلاحظ أن هذا النوع من الأخطاء ارتكبت من قبل نسبة قليلة من المتعلمين تساوي 16.66% ونسبة أخطاء أقل عن سابقاتها تساوي 4.14% من مجموع الأخطاء التركيبية. ويحتل المرتبة الثامنة في نسبة الأخطاء في الروابط. وقد ظهرت لدى 20 % من (ن/ع/ع) بنسبة تساوي3.61 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. و لدى (ن/ق) لم تظهر إلا لدى نسبة أقل من التلاميذ تساوي 13.33% ونسبة أخطائهم أكثر بقليل عن أقرانهم تساوي 4.88 % ومتوسط خطأين لكل تلميذ تقريبا.

أما من حيث طبيعة الجمل نلاحظ أن مثل هذه الأخطاء ارتكبها المتعلمون الذين حاولوا تكوين جملا طويلة أو تامة، ونظرا لتزامن آلية التخطيط للكلام بآلية التنفيذ له مع فقر بيّن في المفردات وعدم ألفتهم في التعبير الشفوي في مواقف غير المواقف المدرسية، وتأثير عامل التسرع لإنهاء المقابلة، إلى جانب تأثير الصيغ اللغوية للغة الأولى لدى العينتين، جعلهم يعتمدون لغة شبيهة باللغة التلغرافية، فيكونون جملا مفككة وغير مترابطة.

ــ جدول رقم(55.ك/4(تركيب/كتابي) يبين تكوين جملا غير مترابطة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	33	% 73.33	43	%16.53	1.30 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	38	% 84.44	49	% 17.5	1.29 خ/ تلميذ
المجموع	71	% 78.88	92	% 17.03	1.29 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع):ــ ركبنا الحافلة /ونحن عندما وصلنا كان الجو حار/نزلنا من الحافلة/فرأيت أصدقائي تسرعوا في اللعب والهبوط/ فكنا نلعب الغميظة/ فكانت المعلمة تقول..ــ نظمت رحلة إلى الغابة/ ويوم الخميس /وسأقول لكم ماذا تفعلون/ وعن التوقيت وعن النصائح. ــ نظمت رحلة إلى الغابة/ في مدينة جيجل/ وكانت بعيدة جدا من هنا/ وكان فصل الربيع/ كنا مسرورين جدا/ وكان الجو معتدلا/ وبعد ساعات وصلنا..ــ في يوم ربيعي/فالشمس مشرقة/ ..الخ

أمثلة(ن/ق): ــ ولما بدؤون يرمون قشور البرتقال على الأرض/ وقلت له لا ترمي../وقلت له أنتم./ــ وعندما كنا في الطريق/ ومازال قليل من وصولنا إلى الغابة/ وعندما وصلنا إلى الغابة/ وقال لنا المدير../ واتفقت مجوعة من.../ كنا نمشي مثنى مثنى/ وأخذنا معنا /...ــ فنصحنهم في بعض النصائح التالية/ المحافظة على البيئة هو حسنة/ وأنتم إذا صادقتم ما أمرت بكم/ وعندما تقطفون....ــ فبدأت أنصحهم/ الأشجار هي التي تعطينا الهواء/ ثم قلت لهم لا ترموا الأوساخ/ وعندما قالوا سمحن أيها الطفل/ وعندما وصلت إلى البيت فرجنا جدا ...

يبين لنا هذا الجدول(**54.ك/4(تركيب/كتابي)** أن من بين أهم الأخطاء التركيبية التي يقع فيها المتعلمون هي تكوين جملا غير مترابطة، التي شبيهة اللغة التلغرافية حيث ينتقل التلميذ من مكون جملي إلى آخر في الفقرة الواحدة ويحتل هذا النوع المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة تقدر بــ 17.03 % حيث وقع فيها 78.88 % من التلاميذ بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا بين نسب الأخطاء لدى العينتين. ف(ن/ق) ارتكبوا نسبة 17.5% في حين ارتكب (ن/ع/ع) نسبة أقل نوعا ما تقدر بــ 16.53%. ومتوسط خطأ واحد لدى العينتين.

وبالنظر إلى النماذج المذكورة أعلاه يتبين لنا أن المتعلمين يعانون من صعوبات في طريقة التفكير وتنظيم المعلومات، حيث ينتقل التلاميذ من مكون جملي إلى آخر دون وجود علاقة منطقية أو روابط لغوية مناسبة حتى تتناسق الأفكار وفق تسلسل وترابط مقبول. وقد يعود ذلك إلى عدة عوامل لغوية وتعليمية ونفسية معرفية كالارتباك والانتباه مع التركيز...

المقارنة بين الشفوي والكتابي في الجمل غير المترابطة: نلاحظ في الجدولين السابقين أن نسبة الجمل غير المترابطة ظهرت أكثر في التعبير الكتابي بنسبة 17.03%، حيث احتلت المرتبة الثانية من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ في حين نجدها في التعبير الشفوي تحتل المرتبة الثامنة من مجموع أنماط الأخطاء

التركيبية بنسبة ضعيفة تقدر بـــ 4.14% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ أيضا، بفارق 12.89% بينهما. ويمكن القول أن ظهورها في التعبير الكتابي أكثر ناتج عن صيغ التعبير الكتابي في موضوع يستلزم على المتعلم بناء جملا مترابطة ومتناسقة فقرات بأسلوب سردي. عكس التعبير الشفوي الموجه الذي يتطلب تكوين جملة واحدة أو جملتين في السؤال المطروح. يضاف إلى ذلك ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين وفقر رصيدهم من المفردات مع سوء توظيفهم للروابط جعلهم يكونون جملا مفككة وغير متناسقة فيما بينها كما تظهره الأمثلة أعلاه. و من شدة ضعف مستواهم نلاحظ حتى جملهم في الشفوي مقتضبة وغير مترابطة.

ــ **الأخطاء في ترتيب عناصر الجملة:** وهي قليلة أنظر في الهامش أدناه(1).

ــ جدول رقم56.ك/5(تركيبي/ كتابي) يُبين أخطاء في ترتيب عناصر الجملة:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة/الخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	09	20 %	13	%05	1.4 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	02	4.44 %	2	071 %	1 خ/ تلميذ
المجموع	11	%12.22	15	2.77 %	1.36 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع): ــ كانت أشجار أوراقها خضراء/ص[**كانت أوراق الأشجار خضراءة**]ــ **في الطريق** رأينا الأشجار على **حافتي وفوقها** العصافير المغردة../ص:[**على حافتي الطريق رأينا العصافير تغرد فوق الأشجار**].....ز

أمثلة (ن/ق):[انطلقنا **ونحن فارحون** في الحافلة/ص[**انطلقنا بالحافلة ونحن فارحين**][يكسرون الزجاج ويرمون القارورات/ص[**يرمون القارورات ويكرسرونها**].

فهذا النوع يحتل المرتبة الثامنة من مجموع الأخطاء التركيبية، و في نفس الوقت يوضح لنا الجدول أعلاه أن مشكلات تركيب الجمل لدى هؤلاء المتعلمين متنوعة ومتعددة، شكلا ومضمونا، حيث أن الخطأ في ترتيب عناصر الجمل بطرق غير منطقية تعبر هي الأخرى على عمق المشكلات اللغوية التي تواجه المتعلمين في المدرسة الجزائرية. فهذه الأخطاء بالرغم أن نسبتها ضعيفة جدا من مجموع الأخطاء التركيبية والتي تقدر بـــ2.77 % وارتكبت من قبل نسبة ضعيفة أيضا من التلاميذ تساوي إلى 12.22% من مجموع تلاميذ العينتين، بمتوسط خطأ لكل تلميذ. إلا أن لها دلالة من حيث طريقة تفكير المتعلمين واستراتيجيات تنظيم وترتيب المعلومات اللغوية لإنتاج الجمل. فهي مظهر لنقص التسلسل المنطقي في التخطيط والتنفيذ للكلام المكتوب. وقد يرجع هذا الأمر إلى إما عوامل نفسية كالتوتر والتسرع الذي يصاحب المتعلم أثناء الاختبار، أو

إلى عوامل ذهنية كضعف التركيز والانتباه أثناء الكتابة أو إلى عوامل مدرسية كطريقة التدريس ونقص التدريب على التعبير الشفوي والكتابي مع نقص في عمليات التصحيح الفردية والجماعية.

ـ المقارنة بين التعبير الشفوي والكتابي في أخطاء سوء ترتيب عناصر الجملة:

يوضح لنا هاذين الجدولين أن نمط سوء ترتيب عناصر الجملة يحتل المرتبة الثامنة من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية في التعبير الكتابي، بنسبة 2.77% بمتوسط خطأ واحد، في حين نجده في التعبير الكتابي احتل المرتبة التاسعة من مجموع أنماط الأخطاء التركيبية في التعبير الشفوي بنسبة 2,07% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. يعني تقربا نفس النسبة. وهذا النوع يمكن إدراجه ضمن نمط الجمل المفككة باعتبار سوء ترتيب مكونات الجملة ينتج جملا غير متناسقة. و بالرغم من أن هذا النوع من الأخطاء نسبته ضعيفة، إلا أنه تؤكد لنا تنوع المشكلات اللغوية وخاصة التركيبية منها لدى العينتين.

ـ الأخطاء في استعمال (ألـ التعريف) شفويا وكتابيا:

ـ جدول رقم(57.ش/6(تركيب/شفوي) يبين نمط الأخطاء في استعمال(ألـ) التعريف شفويا:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/بالعربية	12	% 26.66	13	% 4.69	1.12خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	11	% 24.44	11	% 5.36	1خ/ تلميذ
المجموع	23	% 25.55	24	% 4.97	1خ/تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): بالحذف:باللغة **عربية/[اللغة]** ـ ويطرح علينا **أس**ئلة/ص:[**الأسئلة]** ـ إلى **طبيب** الخاص/ص:[**الطبيب]** ـ في الأولى **ال**متوسط/ص:[**متوسط]**ـ تفيدني **برامج** التلفزيونية. [**البرامج]**

بالإضافة: لا تأكلوا **ال**مأكولات الشارع/ص:**[مأكولات]** ـ تفيدني في **ال**حفظ بعض المعلومات/ص:[**حفظ]**.

أمثلة(ن/ق):بالحذف:والثقافة**عامة/[العامة]**أذهب إلى **طبيب** الخاص/ص[**الطبيب]** استفيد منها معلومات/ص:[**المعلومات]**. **بالإضافة:** تفيدني في التذكر بعض المعلومات/ص**[تذكر]** دون الأكل الكثير من.. /ص[**أكل]**ـ الغير مفيد/ص[**غير المفيد]**.

الهامش ــــــــــــــــــــــــ

أخطاء في ترتيب عناصر الجملة: فهذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة التاسعة من مجموع الأخطاء التركيبية في التعبير الشفوي. حيث وقع فيها نسبة 22.22 % من تلاميذ العينتين بنسبة أخطاء تساوي2.07%. وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالأنواع السالفة الذكر. ومقارنة بين العينتين يتضح لنا أن نفس نسب تلاميذ العينتين ارتكبوا هذا النوع والذي يقدر بـ 11.11% ومتوسط خطأ واحد لكل متعلم. إلا أنه بالنسبة للأخطاء نلاحظ أن الناطقين بالقبائلية ارتكبوا نسبة 2.43% . بينما الناطقين بالعامية العربية ارتكباو نسبة 1.80% وهي نسب ضعيفة مقارنة بسابقاته من الأخطاء التركيبية. إلا أنها تبين لنا كيف يتأثر المتعلم بالعوامل النفسية والموقفية في التعبير الشفوي، فتجعله في بعض الأحيان يخطئ في وضع عناصر الجملة في مكانها وفق الترتيب المناسب. ومن أمثلة ذلك لدى (ن/بالعربية):[أنصحه أنه **بعد** أو **قبل** الأكل أن **يغسل يديه. الصحيح[أن يغسل يديه قبل وبعد الأكل]** ـ ترسيخ لي في ذهني بعض المعلومات/الصحيح [**ترسيخ بعض المعلومات في ذهني]**. أما(ن/بالقبائلية) نجد:[تفيدني في إضافة المعلومات **بعضها [بعض المعلومات]**ـ عندي اثنان أخوان **[أخوان اثنان]** ـ رياضيات قليل ـ [**قليل من الرياضيات]**.

أما هذا الجدول(**56.ش/6(تركيب/شفوي)** يبين لنا أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء التركيبية، حيث وقع فيه 25.55 % من تلاميذ العينتين بنسبة أخطاء ضعيفة مقارنة بالأنواع الأخرى تساوي 4.97 % ومعدل خطأ واحد لكل تلميذ. ومن حيث الفرق بين العينتين نلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بينهما سواء في نسبة التلاميذ أو في نسبة الأخطاء، فالناطقون ب(ع/ع) أخطأ منهم 26.66% في نسبة أخطاء تقدر بـــ4.69%. بينما (ن/ق) أخطأ منهم 24.44 % فقط في نسبة أخطاء تساوي 5.36 % ومتوسط خطأ واحد لكلا العينتين.

وعليه يتضح لنا إلى أي درجة يخلط التلاميذ في استعمالات (أل) التعريف في الكلمات داخل الجمل، فتارة نلاحظ إضافات لـــ(ألـــ) في كلمات بشكل غير مناسب وفي أحيان أخرى و هي الأكثر انتشارا لدي العينتين نلاحظ أنهم يحذفونه من الكلمات رغم ضرورته فيها. وهو يعبر لنا مدى التطابق الموجود بين العينتين حتى في المفردات والجمل التي يستعملونها. كما في الأمثلة أعلاه مثل[أفضل الذهاب إلى **طبيب** الخاص/ص[**الطبيب**](ن/ع/ع)، و[أذهب إلى **طبيب** الخاص/ ص:[**الطبيب**](ن/ق).

ــ جدول رقم(58.ك/6(إملاء/ كتابي) يبين أخطاء في استعمال" ألــ" التعريف كتابيا:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الإملائية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**25**	**55.55 %**	**57**	**%29.23**	**2.29** خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	**29**	**64.44 %**	**63**	**29.71 %**	**2.17** خ/ تلميذ
المجموع	**54**	**60 %**	**120**	**29.48 %**	**2.22** خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع):بالحذف: ــ زقزقة.عصافير/ص[**العصافير**]ــ في يوم من أيام نظمت/ص[**الأيام**] ــ أجمعوا الفضلات و **أوساخ**/ص:[**الأوساخ**] ــ وكانت من أروع **رحلات** مع أصدقائي/ص:[**الرحلات**].

بالإضافة: تزقزق بأصوات **الجميلة/ص:[جميلة]ــ الرؤساء** الأفواج/**ص[رؤساء]ــ** ذهبنا إلى **الغابة** قريبة /ص**[غابة]**

أمثلة (ن/ق): بالحذف:ــ ونُنَشدُ **أناشيد** الدينية/ص:[**الأناشيد**] ــ نلعب **بكرة**/ص:[**بالكرة**] ــ والطبيعة **كانجمة** /ص:[**كالنجمة**] ــ **كشيطان**/ص:[**كالشيطان**] ــ علينا **محافظة** على الطبيعة/ص:[**المحافظة**].

بالإضافة: ــ ما أروع **الجبل** أمازا/ص:[**جبل**] ــ **بالكرة** القدم/ص:[**بكرة**] ــ إلى **الغابة** قريبة من../ص:[**غابة**].

يوضح لنا هذا الجدول(**57.ك/6(إملاء/ كتابي)** أن اكبر نسبة من الأخطاء الإملائية قد سجلت في سوء توظيف "ألــ" التعريف في الكلمة إما بالإضافة أحيانا أو الحذف أحيانا أخرى، عند غالبية التلاميذ بنسبة 60% ونسبة أخطاء تساوي إلى 29.48 % ومتوسط خطأين لكل تلميذ. وهي تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الإملائية. و عند المقارنة بين العينتين يتضح لنا أن هناك تطابقا كبيرا بينهما في نسبة الأخطاء التي تقدر

بـــ29.71 % لكليهما ومتوسط خطأين لدى تلاميذ العينتين. والفرق الوحيد بينهما هو في نسبة التلاميذ الذين ارتكبوا أخطاء املائية، حيث ظهرت لدى (ن/ق) بنسبة 64.44 % مقابل نسبة 55.55% عند (ن.ع.ع) بفارق 8,89%.

كما تبين لنا الأمثلة المعروضة أعلاه أن أخطاء الحذف لـــ[**ألـــ**] التعريف من الكلمة أكثر انتشارا بقليل عن أخطاء الإضافة لها في الكلمة لدى (ن/ق). وهو ما يعني لنا أن المتعلمين لا يدركون ولا يميزون بشكل جيد وظيفة "ألـــ" التعريف داخل الكلمة. ويمكن القول أن بصمات اللغة الأولى ظاهرة وبينة في بعض الأمثلة كما هو عند(ن/ع/ع):[زقزقة ..عصافير]،[في يوم من ..أيام نظمت/ص:[**الأيام**] وهي ترجمة تقريبا حرفية من العامية العربية [زواوشْ إغَنيوْ] [واحد نهار دارت لنا]. [ذهبنا إلى **الغابة** قريبة من بلديتنا] **ترجمة لـــ[**روحنا للغابة قريبة من] فمثل هذه الوضعيات اللغوية في العامية العربية لا تستعمل "ألـــ" التعريف، لذا يترجمونها بشكل عفوي منها إلى اللغة المدرسية. ونفس الشيء لـــ(ن/ق)[ونُنَشدُ **أناشيد** الدينية] [أنهيت **لعب]** فهي ترجمة من القبائلية عندما نقول[**نَتْنَشِّيدْ نْشّيدْ نَدِّينْ**] و [**فُوكّغْ أُورَار°**]. حيث "ألـــ" التعريف في القبائلية غير واضحة الاستعمال ويمكن القول أنها غير مستعملة أصلا في الكثير من الكلمات. كما قد يعود أيضا إلى مشكلات في الوعي الفونولوجي للكلمة لديهم، حيث يبدو أن هؤلاء المتعلمين لا يدركون ولا يميزون جيدا بين خصائص نطق وكتابة الكلمة داخل الجملة عندما تكون معرفة أو غير معرفة.

وقد يرجع هذا الأمر أيضا إلى طرائق التدريس المتبعة من قبل المعلمين في تعليم التعبير الكتابي أو الشفوي، حيث لا يخصص زمنا مناسبا لعمليات التصحيح للأخطاء الكتابية وحتى الشفوية، بقدر ما يقدم المعلمون ملاحظات عامة مع نقطة تقديرية وليست تفصيلية لجوانب المواضيع التي امتحنوا أو دربوا فيها لاعتبارات ذات علاقة بحجم القسم وحج البرنامج وكذا انتباه المعلمين لمثل هذه العلاقة بين اللغتين الأولى والثانية في التعلم نتيجة إما عدم التخصص أو ضعف التكوين.

ــ المقارنة بين الشفوي والكتابي في سوء استعمال "ألـــ" التعريف:

تجدر الإشارة هنا إلى أن أخطاء في استعمال [**ألـــ**] التعريف ظهرت في التعبير الكتابي أكثر بنسبة 29.48% من مجموع أنماط الأخطاء الإملائية ومتوسط خطأين لكل تلميذ، في حين ظهرت في التعبير الشفوي بنسبة 4,97% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

بفارق يساوي إلى 24.51% بينهما. يعود ذلك إلى طبيعة المواضيع التي سئل عنها المتعلم في المقابلة الوجهة شفويا، حيث تجعل علامات التعريف والتنكير قليلة الاستعمال، وغير ظاهرة بشكل دقيق، بينما التعبير الكتابي يستلزم من المتعلم عند السرد والوصف استعمال المفردات والصيغ التعبيرية المعرفة و النكرة معا وتظهر بشكل واضح في أشكال الكلمات.

2ـ **الأخطاء المتمايزة بين الشفوي والكتابي:** فهي قليلة الانتشار لدى التلاميذ، ومبينة كما يلي:

ــ الأخطاء التركيبية الخاصة بالتعبير الشفوي، فهي ثلاثة أنواع:

النوع الأول: سوء استعمال أدوات النصب: هذا النوع قليل الانتشار بين المتعلمين يحتل المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء التركيبية، وظهر لدى نسبة 33.33% من الناطقين بالعامية العربية فقط بنسبة أخطاء تساوي 6.49 % بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، أما الناطقين بالقبائلية فلم نسجل لديهم أي خطأ من هذا النوع. ومن الأمثلة الواردة فيها[قالوا لي أن تستريحي. ص:[**استريحي**]ــ أقول لهم أن يلبسوا. ص:[**البسوا**]ــ أقول أنهم لا يتناولون/ ص[**لهم** لا تتناولوا][إلا بعد أن ذهبت/ ص[**ذهابي**] نلاحظ أنها ظهرت تقريبا في نفس سياقات الكلام وفي نفس الأسئلة لدى هؤلاء التلاميذ. وهو ما قد يدفعنا إلى الاعتقاد بأن ذلك ناتج عن طريقة تعلمهم بالحفظ الآلي لأنماط لغوية جاهزة، فيرددونها بنفس الكيفية عندما يجدون نفس المثيرات.

النوع الثاني: سوء استعمال حروف العلة: وهو أيضا قليل الانتشار حيث نجد أن نسبة التلاميذ الذين ارتكبوها تقدر بـــ 5.55 % وتحتل المرتبة السابعة، وهي حالات تقدر بنسبة 1.86 % من الأخطاء التركيبية في محور الروابط. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسبة الناطقين ب(ع/ع/ع) الذين أخطأوا فيها تساوي 06.66% بنسبة أخطاء تقدر بـــ 2.16% ومتوسط خطأين لكل تلميذ. في حين نجد نسبة (ن/ق) الذين وقعوا فيها تساوي 4.44% بنسبة أخطا تساوي 1.46% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. فهذا النوع من الأخطاء لم يظهر بشكل لافت للانتباه، نتيجة عدم وجود سياقات التعليل والتفسير في موضوعي المقابلة الشفوية. ولذلك ظهرت عند نسبة ضعيفة من التلاميذ. و قد ينتج ذلك من محاولتهم التكلّف في التعبير إضافة إلى تأثير آليات التعبير الشفوي أين يكون فيه زمن التخطيط والتنفيذ للكلام متقاربين جدا، فذلك يجد التلميذ نفسه يعبر بتركيب أدوات الربط الحاضرة آنيا في ذهنه لاستكمال الكلام دون التنبه إن كانت صحيحة أو خاطئة. **ومن أمثلة(ن/ع/ع):[** نصائح عن هذا الدواء **كي** لا../ص[**لكي**] [قالت لي لآكل الحساء[**كُل**][أنصحه **لكي** لا يشرب الدواء/ص[**أن**] **وأمثلة (ن/ق)هي:[** تفيدني لأشتري فيها الأدوات/ص[**في شراء**][استعمله **لكي** أعرف/ص[**في معرفة**].

النوع الثالث: أخطاء في تقديم الفاعل على الفعل: هذا النوع ظهر عند نسبة قليلة من الناطقين بالقبائلية فقط تقدر بـــ 13.33% ونسبة أخطاء تساوي 2,53% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. ولم تظهر لدى الناطقين بالعامية العربية. وهذا النمط من الجمل له علاقة باللغة الأولى(القبائلية) حيث تبدأ الجمل عموما بالفاعل ثم الفعل وبعدها المفعول به. ومن **الأمثلة على ذلك:** [أختي تدرس في الثالثة ــ أخي يقرأ ــ أخواي يقرأ].

ــ الأخطاء التركيبية الخاصة بالتعبير الكتابي: فهي نوعين وفق ما يأتي:

ــ النوع الأول: أخطاء في سوء توظيف" أدوات العطف" في الجملة: فهذا النوع من الأخطاء غير منتشر بشكل لافت للانتباه حيث تقدر نسبته بـــ 2.77 % من مجموع الأخطاء التركيبية، وارتكبت من قبل نسبة ضعيفة جدا من التلاميذ

تقدر بـــ 14.44% فقط من مجوع تلاميذ العينتين. وهي تحتل المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء التركيبية. وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن 20% من (ن/ق) ارتكبوا نسبة 3.92% من الأخطاء، بينما 8.88 % فقط من (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أقل تقدر بـــ 1.53% بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ من العينتين. أما من حيث الأمثلة أدناه يتبين لنا أن غالبيتها منحصرة في سوء توظيف حرف العطف **[فاء]** بدل **[واو]** للربط بين مكونات الجملة. و استعماله بهذه الطريقة يؤكد لنا ميل التلاميذ إلى استعمال نموذج اللغة التلغرافية في التعبير. وعدم نضج تكوينهم في قواعد اللغة أو نقص تدريبهم على التعبير الكتابي مع التصحيح الفوري للأخطاء. ومن **أمثلة (ن/بالعربية) مايلي:[** فكان الجو لطيف **فا**لطريق قريبة/ص**[و الطريق]**[عندما ذهبنا إلى مدينة ميلة **فذ**هبنا إلى الغابة/ص**[زرنا الغابة]**. أما **أمثلة(ن/بالقبائلية):فهي كما يلي:**[عندما وصلنا إلى الحديقة **فك**انت العصافير../ص**[كانت]** [وفجأة التفت **ثم** رأيت../ص:[**فرأيت]** ــ أرجوكم إذا لم تحافظوا على البيئة **وإن** حياتكم/ص:[**فإن]**.

النوع الثاني: تكرار عبارات ومفردات داخل جملة أو فقرة لمرتين أو أكثر:

ــ جدول رقم(59.ك/7(تركيب/ كتابي) يبين تكرار نفس العبارات أو المفردات داخل الجملة أو الفقرة:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء التركيبية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	34	% 75.55	50	%19.23	1.47 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	25	% 55.55	32	% 11.42	1.28 خ/ تلميذ
المجموع	59	% 65.55	82	% 15.18	1.38 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع.ع):[سمعت زقزقت العصافير ــ الأشجار والأزهار ــ النفايات ــ الرحلة الممتعة. ــ أن نحافظ على البيئة ــ بعد قليل انطلقت ــ فجأة انطلقت ــ كانت الرحلة ــ أنهيتهم ــ أن لا نلوث البيئة ــ المساحات الخضراء....الخ.

أمثلة(ن/ق): ــ تحافظ على البيئة ــ الحياة البديعة ــ الأوساخ على الطريق ــ هذه التصرفات ــ لا ترمي علبات ــ أن هذه الشجرات ــ بعض أصدقائي ــ يسيئون تصرف ــ يفسدون الطبيعة ــ يقطعون الأشجار.......الخ

يبين لنا هذا الجدول **(58.ك/7 (تركيب/ كتابي)** أن تكرار نفس المفردات في نفس الفقرة أو الجملة الواحدة يحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء التركيبية بنسبة 15.18% في التعبير الكتابي، حيث وقع فيها نسبة 65.55 % من تلاميذ العينتين ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء بنسبة 75.55% بنسبة أخطاء تساوي 19.23. بينما نسبة (ن/ق) الذين وقعوا في هذا النوع من الأخطاء تساوي إلى 55.55 % بنسبة أخطاء تقدر بـــ 11.42% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. أي بفارق 20% في نسبة التلاميذ، وفارق7,81% في نسبة الأخطاء.

و من خلال نماذج المفردات الواردة أعلاه نلاحظ أن المتعلمين يجدون أنفسهم في وضعيات تتطلب توظيف مفردات محددة ومتنوعة، إلا أن ضعف رصيدهم اللغوي أو نتيجة لعدم قدرتهم على الاسترجاع من الذاكرة البعيدة المدى، جعلهم يكررون نفس العبارات والمفردات الحاضرة على مستوى الذاكرة القصيرة المدى، بشكل تلقائي دون عناء أو جهد. بالرغم أن التعبير الكتابي يتيح وقتا أكثر للتفكير والاسترجاع عن التعبير

الشفوي. وهذا ما يجعلهم يفكرون بطريقة نمطية لإكمال الجمل ولا يهمهم التجديد والإبداع في التعبير.

بعد استعراضنا لأنماط الأخطاء التركيبية المتشابهة بين التعبيرين الشفوي والكتابي لدى تلاميذ العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق). يتبين لنا أن أنماط الأخطاء التركيبية التي تميز التعبير الشفوي أكثر عددا عن تلك التي تميز التعبير الكتابي. حيث سجلنا نسبا ضعيفة في ثلاثة أنماط شفوية تتراوح بين 1 و3 % فقط. وهو ما يعبر لنا عن محدودية انتشارها لدى متعلمي العينتين. بينما في أحد نمطي التعبير الكتابي نلاحظ نسبة تكراره أو انتشاره لدى المتعلمين معتبرة نوعا ما، و تقدر النسبة فيه أكثر من 15.18%، واحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء التركيبية الكتابية. وهو تكرار نفس الجمل أو العبارات في الفقرة الواحدة.

ــ **الأخطاء التي تميز كُلية التعبير الكتابي عن الشفوي:** تتميز أنماط الأخطاء اللغة المكتوبة عن أنماط أخطاء اللغة الشفوية في الجانب الإملائي أو الشكلي للحروف والكلمات وسنبينه أدناه وفق ما يلي:

ــ4.ك ــ الأخطاء الإملائية: و تتضمن نوعين:

ــ جدول رقم(60.ك (إملاء/ كتابي) يبين مجموع الأخطاء الإملائية:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	100%	195	24.25%	4.33 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	45	100%	212	26.76 %	4.71 خ/ تلميذ
المجموع	90	100 %	407	25.67 %	5.52 خ/ تلميذ

يوضح لنا هذا الجدول(**59.ك (إملاء/ كتابي)** أن الأخطاء الإملائية قد احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة تقدر بـــ 25.67% وارتكبت من قبل كل تلاميذ العينتين بمتوسط 6 أخطاء تقريبا لكل تلميذ. أما عند المقارنة بينهما يتبين لنا أن هناك تقاربا كبيرا في نسب الأخطاء الإملائية، حيث سجل (ن/ق) نسبة 26.76 % من مجموع الأخطاء الكتابية بمتوسط 5 خمس أخطاء لكل تلميذ، في حين سجل (ن/ع/ع) نسبة 24.25% ومتوسط أربع أخطاء لكل تلميذ. أي بفارق طفيف يساوي إلى 2,51% فقط. وهذا يدل على مدى تشابه تلاميذ العينتين في نفس المشكلات اللغوية.

أما عن تفاصل أنماط الأخطاء الإملائية سنبينها في الجداول الموالية.

ــ جدول رقم(61.ك/1(إملاء/ كتابي) يبين الأخطاء الإملائية في الحذف والإضافة والمد للحروف:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الإملائية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	45	% 100	104	% 53.33	2.31 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	41	% 91.11	116	% 54.71	2.82 خ/ تلميذ
المجموع	86	% 95.55	220	% 54.05	2.55 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع):ــحذف حرف من الكلمة: [فرحينجد/ص[جدا]ــ[لمذا؟ص[لماذا]]مشين/ص[مشينا]][الفضلة/ص [الفضلات]][السيرات/ص[السيارات]ــ**إضافة حرف للكلمة: كالتنوين:**[فجأتا/ص[فجأة]ــ**المد:**[الفضالات/ص[الفضلات]، [باللطريق/ص[بالطريق][ركبنى/ص[ركبنا]،[رأينى/ص[فرأينا][خرجنى/ص[خرجنا][أتا بحافلتين/ص[أتى]،[عندماأنها/ص [أنهى] ــ **أخطاء في علامات الجزم**[لا تبقو/ص[لا تبقوا] لا ترمي/ص:[ترم] **الهمزة:**[رئيتهم/ ص[رأيتهم].....الخ.

أمثلة(ن/ق):1ــ حذف حرف من الكلمة:ــ نديتهما/ص:[ناديتهما]][الملعب.الوسع/ص[الواسع][فعتذر مني/ص[فاعتذر]ــ فقلو/ص:[فقالوا][إن لحفاظ/ص[الحفاظ][مَدرستُنَ/ص[مدرستنا]ــ **إضافة حرف لأسماء الاشارة:** [هاذا/ص[هذا] [ذالك/ص[ذلك] **علامات الجزم:**[أن ترمو/ص[ترموا]**المد:**[الكسالا/ص[الكسالى]**الهمزة داخل الكلمة:**[رئيتهم/ ص[رأيتهم]

يبين لنا هذا الجدول(**60.ك/1(إملاء/ كتابي)** أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الإملائية بنسبة تساوي 54.04 % حيث ارتكبت من قبل 95.55% من تلاميذ العينتين، بمتوسط 3 أخطاء تقريبا لكل تلميذ. وعند المقارنة بينهما(ن/ع/ع) و(ن/ق) يتبين لنا أن هناك تقاربا كبيرا في نسب الأخطاء. حيث سجل (ن/ق) نسبة54.71% و (ن/ع/ع) سجلوا نسبة 53.33% بفارق1.38% بمتوسط أكثر من(2) لكل تلميذ لدى تلاميذ العينتين.

أما من حيث نوعية الأخطاء الإملائية المرتكبة نلاحظ أن هناك خمس أنواع لدى كلا العينتين وهي بالترتيب التنازلي، حذف حرف من الكلمة تشكل أكبر نسبة ثم تليها إضافة حرف وبعدها نجد أخطاء في المد، وبعدها تأتي أخطاء في علامات الجزم وأخيرا نجد أخطاء في كتابة الهمزة داخل الكلمة. وهي كلها أخطاء قد تعبر عن ضعف القدرة الإدراكية لدى المتعلمين في تصور العناصر المكونة للكلمة وكيفية الربط بين الحروف. يعتبر ذلك من بين مشكلات الوعي الفونولوجي التي يعاني منها غالبية المتعلمين. لأنه على أساسها تتحدد كيفية المعالجة الصوتية لمقاطع وحروف الكلمة وكيفية نطق وكتابة التسلسلات الصوتية داخل الكلمة بشكل سليم. كما يمكن أن تعود هذه الأخطاء إلى نقص التدريب على القراءة من قبل المتعلمين سواء داخل القسم أو في البيت. لوجود علاقة وظيفية بين القراءة والكتابة، ذلك أن الأولى هي مصدر تشكيل الصور الذهنية للأصوات

والحروف والمقاطع اللغوية داخل الكلمات من حيث التسلسل أو التغير في النطق عند تغيير موقع الحرف في الكلمة (بداية وسط ومؤخرة الكلمة) وتأثره بنطق أصوات قبلها أو بعدها.

ـــ جدول رقم(62.ك/2(إملاء/كتابي)يبين الأخطاء في التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الإملائية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**24**	**%53.33**	**34**	**% 17.43**	**1.41** خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	**15**	**% 33.33**	**33**	**% 15.56**	**2.2** خ/ تلميذ
المجموع	**39**	**%43.33**	**67**	**% 16.46**	**1.7** خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع.ع):[زقزقت/ص[**زقزقة**]،[حظرة/ص[**ت**]]قدمةلهم/ص[**قدمت**]،[فمشية،مسرعت/ص[**مشيت**،**مسرعة**]، [الحَافلت/ ص[**الحافلة**]،[سيارة/ص[**سيارات**]....الخ.

أمثلة(ن/ق):[رأية/ص[**رأيت**]،[أعطية/ص[**أعطيت**][قاروراة/ص[**قارورات**]،[قائلتاَ/ص:[**قائلة**] [نظمة/ص:[**نظمت**]..

يبين لنا هذا الجدول(**61.ك/2(إملاء/كتابي)** أن الأخطاء في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة تحتل المرتبة الثالثة من مجوع الأخطاء الإملائية بنسبة 16.46% ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ، حيث ارتكبت من قبل 43.33%. وبالمقارنة بين العينتين يوضح لنا الجدول وجود تقارب كبير بينهما، حيث بلغت نسب الأخطاء 17.43% لدى (ن/ع/ع) و 15.56% لدى (ن/ق) بفارق 1.87%.رغم وجود فروق في نسبة الذين وقعوا فيمثل هذه الأخطاء بين العينتين. أي أن (ن/ع/ع) أكثر وقوعا في مثل هذا النوع من الأخطاء.

وهذا الخلط البين في تشكيل حرف التاء المفتوحة والمربوطة يعتبر من الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الكثير من المتعلمين، قد يعود إلى نقص التدريب على القراءة والكتابة والإملاء أو إلى مشكلات في الإدراك البصري التي تؤهلهم للتمييز بين الأشكال والألوان.

5ـــ الأخطاء اللغوية في البنية النحوية في التعبيرين الشفوي والكتابي تتمثل فيما يأتي:

ـــ جدول رقم(63.ش): يُبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الشفوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**45**	**% 100**	**1413**	**% 36.41**	**31.4** خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	**45**	**% 100**	**1334**	**% 38.25**	**29.64** خ/ت
المجموع	**90**	**% 100**	**2747**	**% 37.28**	**30.52** خ/ت

نلاحظ في الجدول أعلاه أن نسبة الأخطاء النحوية احتلت المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 37.28 % وظهرت عند كل تلاميذ العينتين بنسب متفاوتة

في مختلف الأنواع التي سنبينها لاحقا، وبمعدل31% خطأ تقريبا لكل تلميذ في مجموع الأخطاء النحوية.

وعند المقارنة بين العينتين يتبين لنا أن كل التلاميذ ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء، كما نلاحظ أيضا وجود تقاربا كبيرا بين تلاميذ العينتين في الأخطاء كما ونوعا، حيث سجل (ن/ق) نسبة 38.25% من مجموع الأخطاء الشفوية. بينما سجل الناطقون (ن/ع/ع) نسبة 36.41 % ونفس متوسط الأخطاء لكل تلاميذ العينتين.

ـ جدول رقم(64.ك): يبين مجموع الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	45	%100	101	%12.73	2.24 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	45	%100	61	% 7.70	1.35 خ/ تلميذ
المجموع	90	% 100	162	% 10.22	1.8 خ/ تلميذ

يبين لنا هذا الجدول(63.ك) أن الأخطاء النحوية تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة 10.22 % ومتوسط خطأين تقريبا لكل تلميذ. ونلاحظ أيضا أن (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أخطا أكثر بقليل عن زملائهم (ن/ق)، تقدر بـــ12.73% من مجموع الأخطاء الكتابية ومتوسط خطأين لكل تلميذ مقابل نسبة 7.70% لـــ(ن/ق) بفارق 5.03%.

ـ مقارنة بين الجدولين لنتائج التعبير الشفوي والكتابي في البنية النحوية:

نلاحظ في هاذين الجدولين أن نسبة الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي أكبر بكثير عن نسبة الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي، حيث سجلنا في الأول نسبة 37.28% و احتلت المرتبة الثانية في مجموع الأخطاء الشفوية، في حين سجلنا في الثاني(ت/كتابي) نسبة 10.22% واحتلت المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الكتابية، بفارق 27.06%. يني أن التعبير الشفوي أظهر شدة انتشار أنماط الأخطاء النحوية لدى المتعلمين بشكل لافت للانتباه. وقد يفسر ذلك بسيطرة التعابير باللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، واللتان تفتقدان إلى الكثير من قواعد النحو. وهو جعل المتعلمون ينساقون كثيرا إلى استعمال لغة غير خاضعة لضوابط نحوية، كما هو بالنسبة للغة المدرسية. كما قد يعني أن اللغة الشفوية لها القدرة على إظهار أنماط الأخطاء النحوية أكثر من اللغة المكتوبة.

ــ الأخطاء النحوية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي فيما يأتي:

ــ الأخطاء الاعرابية:

ــ جدول رقم65.ش/1(نحوي/شفوي) يبين عدد الأخطاء في العلامات الإعرابية شفويا:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء النحوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**45**	**%100**	**1399**	**99 %**	**31خ/ تلميذ**
ن/ بالقبائلية	**45**	**%100**	**1319**	**% 98.87**	**29.3 خ/ت**
المجموع	**90**	**%100**	**2718**	**% 98.94**	**30 خ/ت**

ــ أمثلة(ن/ع/ع): في علامات الجر:[إلى الدرس° ــ في بعضْ° ــ بنظامْ° ــ في القراءَ ــ في العلمْ°**]....الخ**

في علامات النصب:[لكي أتعلمْ، أعيد فهمُهاــ أن يتبعون**]ــ في علامات الرفع:[** تَدرُسْ في، أستمعْ° للشرح،أنتبه**]**.

ــ أمثلة(ن/ق): في علامات الجر:[قل للطبيبْ، في الكتبْ، عامل في المطاعمْ ــ في إخراجْ° برنامجْ**]** **في علامات النصب:[** أن يشرحُ /**ص[يشرحَ]**ــ لا تأكلوا الأكلْ°/ ص[الأكلَ] **في علامات الرفع:[**ماذا يشرحْ°/ص:[**يشرحُ**] ــ أنتبهْ° إليه/ ص:[**أنتبهُ**] أحزنْ° عليه°/ص:[**أحزنُ**].

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء الإعرابية تمثل الأغلبية الساحقة من الأخطاء النحوية بنسبة 98.94 % ولدى كل تلاميذ العينتين بمعدل 30 خطأ لكل واحد منهم. وعند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسب أخطاء بينهما متقاربة جدا، حيث ارتكب (ن/ع/ع) نسبة 99% ومتوسط 31 خطأ لكل تلميذ، وارتكب(ن/ق) نسبة 98.87% من مجموع الأخطاء النحوية، وبمتوسط 29 خطأ لكل تلميذ.

أما فيما يخص نوعية المفردات التي أخطأ فيها تلاميذ العينتين، نكتشف أنها كمتشابهة ولها علاقة ببعض الأخطاء الصوتية مثل عدم نطق الصوائت. كما نلاحظ أن علامات الرفع لا تظهر كثيرا إلا في الأفعال في بداية الجملة، و علامات النصب تظهر في الأفعال بعد أدوات النصب أو في المفعول به. بينما الأخطاء الإعرابية في علامات الجر وهي الأكثر انتشارا تظهر في الأسماء بعد حروف الجر وعند الإضافة. وقد يعود ذلك إلى تأثيرات اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، أين تفتقد كل منهما إلى العلامات الإعرابية في وقواعدها. كقولنا بالعامية[**راح° طفل° للجامع° باش° يقرَ**] وقولنا بالقبائلية [**إرُوح° وقشيش° آر لكول° باش° آنيغر°**]، وهو ما جعل تلاميذ العينتين يتأثران بذلك بشكل واضح. كما أن طريقة التدريس المعتمدة لها بصماتها من خلال عدم الاهتمام بتصحيح أخطاء المتعلمين خاصة الاعرابية ؛تى أصبحوا لا يميزون بين خصائص اللغة المدرسية و اللغتين الأولتين(ع/ع) و(ن/ق).

ــ جدول رقم66.ك/2(نحوي/ كتابي) يبين الأخطاء في استعمال العلامات الإعرابية في الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء النحوية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	**45**	**100 %**	**96**	**95.04 %**	**2.13** خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	**30**	**66.66 %**	**55**	**90.16 %**	**1.8** خ/ تلميذ
المجموع	**75**	**83.33 %**	**151**	**93.20 %**	**2**خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): رفع المفعول:[وجدنا **أطفالٌ**/ص[**أطفالا**]،[الجو معتدلا والطقس **حارٌ** /ص:**[حارا]**، فجلسنا **جميعٌ** /ص[**جميعا]**،[يقطعون **حشائشٌ وأشجارٌ** كثيرة/ص[**حشائشا وأشجارا]**. **رفع خبر كان:[**كان الجو **حارُ**/ص[**حارا]**،[فكان الجو **لطيفُ ودافئ**/ص[**لطيفا، ودافئا]** كان الطريق **رائعٌ**/ص[**رائعا]** **نصب الفاعل:[**قالوا لنا **المعلمين**/ ص[**المعلمون]** وركبوا المعلمين/ص[**ركب المعلمون]**.**عدم جزم المجزوم:[**لا ترمي/ص[**ترم]**[لا **تكسري**/ص:**[تكسر]**[لا تقطعون/ص[**تقطعوا]** [فلم أستطيع/ص[**أستطع]**.**وجزم غير المجزوم:[**هل **تعلموا** /ص[**تعلمون]**، ماذا **تفعلوا**/ص[**تفعلون]**. **رفع مبتدأ أن بدل نصبه:[** يجب أن لا **نقطفو**/ص[**نقطفَ]**

ــ أمثلة (ن/ق):ــ رفع المفعول به والمفعول المطلق:[يشتعل **نارٌ**/ص[**ناراَ]**،[وزارع **زرعٌ**/ص[**زرعا]**[رأيت **طفلُ**/ص[**طفلا]**،[غرس **غرسٌ**/ص[**غرسا]** وشربنا الماء **كثير**/ص:**[كثيرا]** **رفع خبر كان:[**كنت **مسرور**/ص[**مسرورا]**[وكان الجو **مشمسٌ**/ص[**مشمسا]**[وكان الطريق **مكتظ**/ص[مكتظا]][وكان المنظر **جمل**/ص[**جميلا]**. **رفع مبتدأ إن وأخواتها:[أن واحدُ**/ص[**واحدا]** [ولا يجب **أن تقطعون**/ص[**تقطعوا]ــ عدم جزم المجزوم:ــ لا تحافظون** على الطبيعة/ص:**[تحافظوا]** ــ **ولا تنزعون** الأزهار/ص:[**تنزعوا]**. **وجزم غير المجزوم:[**لماذا **تدسوا** الأزهار وتقطعوا أغصان..وتشعلوا النار /ص:**[تدسون، وتقطعون، وتشعلون]**،ــ **نصب الفاعل:** بدأ **صديقين**/ص:**[صديقان]**.

يبين لنا الجدول أعلاه رقم65.ك/2(**نحوي/ كتابي**) أن الأخطاء الإعرابية تشكل أهم وأول الأخطاء النحوية بنسبة تقدر بـــ93.20 % بمتوسط خطأين لكل تلميذ، وارتكبت من قبل 83.33% من تلاميذ العينتين. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع)ارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـــ 95.04 %، مقابل نسبة 90.16 % (ن/ق) حيث وقع فيها 66.66 % فقط، ومتوسط خطأين لكل التلاميذ، بفارق 4.88% في نسبة الأخطاء و 33.34% في نسبة التلاميذ.

أما من حيث نوعية الأخطاء الأعرابية نلاحظ أنها متنوعة ومتعددة وهي نفسها لدى العينتين، حيث نجد ست أنواع لدى كل منهما، وفق الترتيب التنازلي الآتي: لدى(ن/ع/ع) نلاحظ أن أول الأخطاء لديهم هي في رفع المفعول به والحال بعدها يأتي في الرتبة الثانية رفع خبر كان بدل نصبه وفي المرتبة الثالثة نجد نصب الفاعل ثم يليه في الرتبة الرابعة عدم جزم المجزوم يليها مباشرة جزم غير المجزوم وأخيرا في المرتبة السادسة رفع مبتدأ إن بدل نصبه. أما لدى (ن/ق) نلاحظ أن الأخطاء هي نفسها لكن الاختلاف يكمن في ترتيبها من حيث نسبة الانتشار فنلاحظ أن الأخطاء في رفع

المفعول به والمطلق والحال تحتل المرتبة الأولى أيضا لديهم ثم يليها رفع خبر كان بدل نصبه في المرتبة الثانية، ثم رفع مبتدأ إن وأخواتها في المرتبة الثالثة، و عدم جزم المجزوم و جزم غير المجزوم في نفس الترتيب الرابعة والخامسة وأخيرا في المرتبة السادسة نجد أخطاء في نصب الفاعل.

فتوضح لنا هذه النوعية أن المتعلمين لا يميزون بين وظائف مختلف الحروف والأدوات اللغوية في الجملة، بل نلاحظ خلطا بينا بين وظيفة كان وأخواتها ووظيفة إن وأخوتها بطريقة عكسية. إذ يرفع مبتدأ[إن] وينصب مبتدأ [كان]. وينصب خبر [إن] ويرفع خبر [كان] وهكذا. فمثل هذه الأخطاء النحوية يمكن اعتبارها أخطاء تطورية، حيث مازال المتعلمون لم يستوعبوا كل القواعد اللغوية مع الإشارة إلى أن العلامات الإعرابية تعتبر من أعقد القواعد التي تميز اللغة العربية. وبالنظر إلى سن المتعلمين ونموهم العقلي مع ضعف مستواهم التكويني الناتج عن نقص التدريبات والتمارين المدعمة أصبحوا يخلطون بين مختلف القواعد اللغوية ويعممون البعض الآخر على وضعيات غير تلك التي تنطبق عليها.

ـ مقارنة بين الشفوي والكتابي العلامات الاعرابية:

يظهر لنا الجدولين السابقين أن الأخطاء في العلامات الإعرابية تشكل أهم الأخطاء النحوية في التعبيرين الشفوي والكتابي معا وبنسب مرتفعة، حيث سجلت في الأول(الشفوي) نسبة 98,94% من مجموع الأخطاء النحوية، أما الثاني(الكتابي) سجلت فيه نسبة 93.90% من مجموع الأخطاء النحوية الكتابية وكل منهما احتل المرتبة الأولى، بفارق طفيف بينهما يساوي إلى 5.03%. غير أننا نلاحظ أن شدة الصعوبات النحوية في العلامات الإعرابية تواجه التلاميذ أكثر في التعبير الشفوي، بمتوسط (30) خطأ لكل تلميذ. وهذا الشكل من التعبير، كما سبق وان أشرنا إليه جعل المتعلمون يتأثرون كثيرا باللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، باعتبارهما لا يتوفران على العلامات الإعرابية ولا تخضعان لأي ضوابط في حركات الأصوات، مع العلم أن الكلام يمتاز بالتخفيف في حركات الأصوات الأخيرة من الكلمات. ونفس الشيء أظهره التعبير الكتابي، حيث النصب للمرفوع والرفع للمنصوب والجزم لغير المجزوم إلى غير ذلك من الأمثلة. المذكورة أعلاه. ففي هذه الحالة، فالمتعلمون إما أنهم لم يستوعبوا جيدا هذه

القواعد خلال دراستهم فتعتبر أخطاؤهم أخطاء تطورية، وإما أن طريقة التدريس المتبعة لم تراعي النطق السليم للكلمات والصوائت في آخر الكلمة، ولم يتم تدريب المتعلمون بالشكل الذي ينمي مهاراتهم اللغوية ويدعم فهمهم لمختلف الضوابط النحوية وهو الأرجح في إعتقادي، وبالتالي تعتبر أخطاءهم بمثابة صعوبات في التعلم. وإما أن قواعد الإعراب للكلمات هي بحد ذاتها معقدة لم يفهموها بعد.

الأخطاء في استعمال زمن الفعل بين التعبيرين الشفوي والكتابي: فهي قليلة الانتشاربين التلاميذ حيث تقدر ب 0.54 % في الشفوي و6.79 % في التعبير الكتابي وبالتالي ليست لافتة لانتباه كثيرا وتفاصيلها موجودة في الملحق (14).

6 ــ أخطاء البنية الصرفـــــية في التعبيرين الشفوي والكتابي:

ــ جدول رقم(67.ش): يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة /لكل الخطاء الشفوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	38	84.44 %	50	1.28 %	1.15خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	26	57.77 %	28	0.80 %	0.62 خ/ت
المجموع	64	71.11%	78	1.05 %	0.86 خ/ت

بالنسبة للبنية الصرفية يبين لنا الجدول(66.ش) أعلاه أن هذا النوع يحتل المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء اللغوية الشفوية بنسبة 1.05% ومتوسط خطأ واحد تقريبا لكل تلميذ من مجموع تلاميذ العينتين وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالأنواع الأخرى، وارتكبت من قبل نسبة 71.11% من تلاميذ العينتين. ومن خلال المقارنة بينهما نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة 1.28 %، بينما (ن/ق) ارتكبوا نسبة أقل تساوي إلى0.80% ومتوسط خطأ واحد لكلا تلاميذ العينتين. بينما الذين وقعوا في هذا النوع من الأخطاء نلاحظ أن النسبة الكبيرة لــ(ن/ع/ع) والتي تساوي 84.44 % مقابل نسبة 57.77 % ل(ن/ق) بفارق 26.66 %.

ــ جدول رقم(68.ك): يبين مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط أخط/تلميذ
ن/ بالعربية	45	100 %	64	8.07 %	1.42 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	45	100 %	69	8.71 %	1.53 خ/ تلميذ
المجموع	45	100 %	133	8.39 %	1.47 خ/ تلميذ

يتضح لنا من هذا الجدول(67.ك) أن نسبة الأخطاء الصرفية قد احتلت المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء الكتابية بنسبة 8.39 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وكل التلاميذ ارتكبوا بعضا منها. وبالمقارنة بين العينتين يبين لنا الجدول أن هناك تقاربا

كبيرا بينهما حيث سجل(ن/ق) نسبة أخطاء تساوي 8.71 %، و(ن/ع/ع) سجلوا أيضا نسبة مقاربة تساوي 8.07 % من مجموع الأخطاء الكتابية ومتوسط أكثر من خطأ واحد.

ــ مقارنة بين الجدولين في مجموع أنماط الأخطاء الصرفية:

يوضح لنا الجدولين أن مجموع أنماط الأخطاء الصرفية قد احتلت المرتبة السادسة من مجموع الأخطاء في التعبيرين الشفوي الكتابي بنسب ضعيفة مقارنة بالأنماط الأخرى. إلا أن نسبة الأخطاء في التعبير الكتابي أعلى عن تلك في التعبير الشفوي، حيث سجلنا 8.39% في الأول، في حين سجلنا في الثاني(ت/كتابي) نسبة ضعيفة تقدر بـــ 1.05% من مجموع الأخطاء الشفوية. بفارق 7.34% بينهما. أما أنماط الأخطاء الصرفية المشتركة والمتباينة فسنعرضها فيما يأتي:

أنماط الأخطاء الصرفية المشتركة بين التعبيرين الشفوي والكتابي:

أخطاء تصريف المثنى في الجمع:

ــ جدول رقم(69.ش/1(صرف/شف) يبين أخطاء تصريف فعل المثنى في الجمع:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الصرفية	معدل الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	15	%33.33	15	30 %	1خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	06	%13.33	08	28.57 %	1.33خ/تلميذ
المجموع	21	%23.33	23	29.58 %	1.09خ/ت

ــ أمثلة(ن/ع.ع): ــ أمي وأبي لم يقدموا لي.ص:[**يقدما**]. ــ لماذا أنتما تفعلون/ ص:[**تفعلان**] ــ أمي وأبي أعطوني النصيحة. ص: [**أعطياني**][أقول لهم شكرا(أبي وأمي).ص:[**لهما**][أصدقائي وأقاربي مريضتان. ص [**مرضى**].

ــ أمثلة(ن/ق): ــ **قالوا** لي(أمي وخالتي)/ص:[**قالتا**] ــ أقول لهم/ص:[**لهما**] الكلام يعود إلى (الوالدين).

ــ أقول لهما لماذا أعطيتم لي هذا ../ص:[**أعطيتما**] ــ عند زيارتهم (أمي وأبي)/ص:[**زيارتهما**].

يوضح لنا هذا الجدول(**68.ش/1(صرف/شف)** أن أخطاء عدم التمييز بين المثنى والجمع أثناء التعبير يحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 29.58 % وارتكبت من قبل 23.33% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وفي نفس الوقت نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء بنسبة 33.33% مقابل نسبة 13.33% ل(ن/ق) بفارق 20%، ونسبة أخطاء متقاربة كثيرا تقدر عند الأوائل بــ30 %، نسبة 28,57% للأخيرين (ن/ق) بفارق 1,43% بمتوسط خطأ واحد لكليهما.

ـ جدول رقم(70.ك/1(صرف/ كتابي) يبين أخطاء في تصريف فعل المثنى في الجمع:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط/أخ/ تلميذ
ن/ بالعربية	03	06.66 %	03	4.68 %	1 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	05	11.11%	19	27.53 %	3 خ/ تلميذ
المجموع	08	8.88 %	22	16.54 %	1.2خ/ تلميذ

ـ أمثلة (ن/ع/ع): ـ فقلت **لهم لماذا أنتما تقطعون** الأزهار/ص:[لهما، تقطعان]

ـ رأيت صديقتين **تقطعون** النباتات/ص:**[تقطعان]**

ـ أمثلة (ن/ق): بدأوا أصدقائي بالتشجار وقلت **لهما توقفا أرجوكما** إذا لم تتوقفا/ص:[**بدأ صديقاي**] ـ **وبدأوا** بكلام وذهبت **إليهم** وقلت **لهم** لماذا تتشجارون، وتتزعون**(جمع بدل مثنى)**/ص:[**بدآ،إليهما، لهما]تتشاجران، تتزَعان]**..الخ.

ويوضح لنا هذا الجدول(**69.ك/1(صرف/ كتابي)** أن أخطاء الخلط بين تصريف الفعل في الجمع والمثنى تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 16.54 % وارتكبت من قبل نسبة 8.88% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وعند المقارنة بينهما يتبين لنا أن (ن/ق) ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء في هذا النوع يقدر بـــ27.53 % مقابل نسبة 4.68 % لـــ(ن/ع/ع)، بفارق يساوي 22.85%. ومن حيث نسبة التلاميذ الذين ارتكبوا هذا النوع نلاحظ أن الأوائل يمثلون نسبة11.11% مقابل نسبة 06.66% للأخيرين، بفارق يساوي إلى 4.45% لكن بمتوسط ثلاث أخطاء لكل تلميذ لدى(ن/ق) وخطأ واحد ل(ن/ع/ع).

ولفهم دلالة النماذج اللغوية المدونة أعلاه تحت الجدول لكل عينة في التعبيرين الشفوي والكتابي، يتضح لنا أن مشكلة عدم التمييز بين الجمع و المثنى في تصريف الأفعال والأسماء والضمائر، يعود أصلا إلى تأثير القوالب الصرفية للغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، حيث لا يتوفران على صيغة المثنى، وتستعملان صيغ الجمع. و هو ما جعل المتعلمون يقعون في أخطاء تصريف الأفعال في الجمع بدل المثنى بطريقة لا شعورية وآلية باعتبارها الصيغة الحاضرة في الذاكرة القصيرة المدى بشكل دائم نتيجة الاستعمالات اليومية للغة الأولى في كل المواقف الحياتية الطبيعية وحتى المدرسية. كقولنا بالعامية العربية [بابَا وُّيمَّا رَاحُو للحج] وقولنا بالقبائلية[**جَدّي ذ°نَانَا أُوغَالَند° سَقوخام رَّبي][nana thdjedi oughaland seguukham errabi]** و هكذا...........

ــ المقارنة بين الشفوي والكتابي في تصريف الأفعال في الجمع بدل المثنى:

يتضح لنا من الجدولين السابقين أن نسبة الأخطاء في تصريف الأفعال بين الجمع والمثنى تحتل المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي ولها أكبر نسبة، في حين نجدها في التعبير الكتابي تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الصرفية بفارق 13.04%. أي أن المشكلات الصرفية من هذا النوع تظهر أكثر في التعبير الشفوي. وبما أن المتعلمين يخلطون بين عاميتهم ولغتهم المدرسية في التعبير داخل القسم وفي المواقف المدرسية، مع افتقاد كل من العامية العربية و قبائلية للمثنى، فإنهم أصبحوا لا يميزون بين قواعد الصرف بلغة التعليم(العربية الفصحى) وبين ما ألفوه بلغتهم الأولى.

ــ أخطاء التصريف في المفرد بدل الجمع:

ــ جدول رقم(71.ش/2 (صرفي/شفوي) يبين الأخطاء في تصريف الأفعال في المفرد بدل الجمع:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الصرفية	معدل الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	04	%8.88	09	% 18	2.25 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	09	%20	09	% 32.14	1 خ/ت
المجموع	13	%14.4	18	% 23.07	1.38 خ/ت

ــ أمثلة(ن/ع/ع): ــ الأطباء **الذي** أفضل الذهاب إليهم **هو**.ص:**[الذين أفضل....هم ..]** ــ أصدقائي وأقاربي أذهب **إليه**. ص:**[إليهم]**. ــ أن يسمعوا نصائح **أبيهم وأمهم**. ص:**[آبائهم وأمهاتهم]**.

ــ أمثلة(ن/ق): ــ لا تشربون بدون أن **تقولْ لأمكم**/ ص: **[تقولوا]** يأتيه شخص **عرب**/ص:**[عربي أو ناطق بالعربية]**ــ يستطيعوا أن **يعالجني** /ص:**[يعالجونني]** ــ ...**الخ**.

يبين لنا الجدول(**70.ش/2 (صرفي/شفوي)** أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 23.07% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، وارتكبت من قبل نسبة قليلة من تلاميذ العينتين تساوي 14.44%. ومن جهة أخرى نلاحظ أن (ن/ق) ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء تقدر بـــ 32.14 % من مجموع الأخطاء الصرفية ، بمتوسط خطأ واحد لكل منهم، بينما (ن/ع/ع) لم يرتكبوا سوى نسبة 18% من مجموع الأخطاء الصرفية بفارق 14,14% للأوائل.

ــ جدول رقم(72.ك/2 (صرفي/ كتابي) يبين أخطاء في تصريف الأفعال في المفرد بدل الجمع:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد لأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	16	% 35.55	24	% 37.5	1.5 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	15	% 33.33	31	% 44.92	2 خ/ تلميذ
المجموع	31	% 34.44	55	% 41.35	1.77 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع): [كانت المعلمة تقول اذهب والعب ولا **تبقوا**/ص[**تبق**][أساءني **سلوك قاموا** بها زملائي/ص[**سلوكات قام**][خرجنا من الحافلة **وجدت** الغابة/ص[**وجدنا**][**فكان** مستعدين للذهاب/ص[**فكنا**][**كانوا يمزقون** فيه فقلت له لماذا/ص[**كان يمزق**] لأنهم **قام** على توسيخ/ص[**قاموا**].

أمثلة(ن/ق):[أصدقائي يرمون وتقدمت **نحوه يا صديقي**/ص[**نحوهم يا أصدقائي**][يدسون الأزهار **ويكسر** الزجاج/ص[**يكسرون**][**كان** يقطعون/ص[**كانوا**][**أرجوكم** إذا لم **تحافظ**/ص[**تحافظوا**][فقلت لهم لا **تقطع** أغصان/ص[**تقطعوا**] ــ كل ما **نزعوهم** من أزهار/ص[**ما نزعوه**]...الخ.

يبين لنا هذا الجدول(**71.ك/2 (صرفي/ كتابي)** أن أخطاء عدم التمييز بين المفرد والجمع في سياق الجملة الواحدة يحتل صدارة الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي بنسبة 41.35 % حيث ارتكبت من قبل 34.44 % من تلاميذ العينتين بمعدل خطأين تقريبا لكل تلميذ. كما نلاحظ أن (ن/ق) ارتكبوا أكبر نسبة من الأخطاء من هذا النوع تقدر بـــ 44.92 % مقابل نسبة 37.5 % ل(ن/ع/ع) بفارق 5,42 %، ومتوسط خطأين لكل تلميذ لدى العينتين.

يمكن القول في الأمثلة المعروضة أعلاه في الجدولين الخاصين للتعبير الشفوي والكتابي أنها تعبر عن ارتباك وتردد المتعلمين عند تنفيذهم للتخطيط (التفكير) لذلك يختلط لديهم موقع المفرد من الجمع أو ينسون سياق تصريف المكون الجملي الأولى، فيتصرفون دون تركيز. خاصة وأنه في موقف غير طبيعي، يسعى للتخلص منه بأقصى سرعة ممكنة، لذلك لا يعطي لنفسه فرصة المراجعة الفورية لاستدراك تناسق الجملة.

مقارنة بين الشفوي والكتابي في أخطاء التصريف في المفرد بدل الجمع:

يبين لنا الجدولين أعلاه أن نمط الأخطاء من هذا النوع قد احتل المرتبة الأولى في مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي بنسبة 41.35% ومتوسط خطأين لكل تلميذ، بينما في التعبير الشفوي يحتل المرتبة الثانية بنسبة أقل تساوي23.07% ومتوسط خطأ واحد فقط. بفارق 18.28% بينهما. يعني أن هذا النمط من الأخطاء ظهر بهذا الحجم في التعبير الكتابي، نظرا لنوعية الاختبار الذي يفرض على المتعلمين تكوين خطاب وتصريف أفعال وضمائر في مختلف الوضعيات الفردية والجماعية والثنائية. عكس التعبير الشفوي الذي كان موجها بأسئلة محددة وحول موضوعين لا يتطلبان نفس وضعيات التعبير الأول(الكتابي).

ــ أخطاء التمييز بين الجمع المذكر والمؤنث السالمين وجمع التكسير:

ــ جدول رقم (73.ش/3(صرف/شفوي) يبين أخطاء التمييز بين الجمع المذكر و المؤنث السالمين وجمع التكسي:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	9	20 %	14	28 %	1,5 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	00	0	00	0	0
المجموع	09	10 %	14	17.94 %	1.5خ/ت

أمثلة(ن/ع/ع):[في البحوث و**التمرينات/**ص[**التمارين**][**المعجنات**/ص[**العجائن**][أجل أن ننجز **التمرينات**/ص[**التمارين**].

هذا النوع من الأخطاء في الجدول أعلاه (72.ش/3(صرف/شفوي)احتلت المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الصرفية. و قد ظهر لدى نسبة 20 % من التلاميذ (ن/ع/ع) فقط وبنسبة أخطاء تساوي 28% بمعدل يقارب خطأين لكل تلميذ. و لم يظهر لدى (ن/ق). وتوضح لنا الأمثلة المذكورة أعلاه أن المشكلة قد ترتبط إما بكون المتعلمين يخلطون بين المفاهيم الصرفية المتشابهة من حيث الشكل. وإما أنهم يستعملون أسلوب التعميم المبالغ لقاعدة التأنيث في وضعية جمع المؤنث السالم بإضافة (ات)على كل الوضعيات الأخرى. وإما أنهم لم يستوعبوا جيدا كل قواعد الصرف وضوابطها وبالتالي تصنف أخطاؤهم ضمن الأخطاء التطورية.

ــ جدول رقم(74.ك/3 (صرف/ كتابي) يبين أخطاء في تصريف جمع التكسير والجمع المؤنث السالم و المذكر السالم:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	07	%15.55	09	14.06 %	1.28 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	04	8.88 %	04	5.79 %	1 خ/ تلميذ
المجموع	11	12.22 %	13	9.77 %	1.18 خ/ تلميذ

أمثلة(ن/ع/ع):[الزهر/ص[الأزهار][ملامح الأصدقاء في **أوجههم**/ص[**وجوههم**][**قائمات** التلاميذ/ص[**قوائم**][لأن الأشجار **يعطون**/ص[**تعطي**].

أمثلة(ن/ق):[لا تقلع الأزهار والورود **لأنهم**/ص[**لأنها**][أن تقطفوا **الزهور**/ ص[**الأزهار**][مجموعة التلاميذ **الكسول**/ص[**الكسالى**].

يوضح لنا هذا الجدول(73.ك/3 (صرف/ كتابي) أن أخطاء جمع التكسير مع عدم تمييزها عن الجمع المذكر والمؤنث تحتل المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة بـــ9.77% وارتكبت من قبل فئة قليلة جدا من تلاميذ العينتين تقدر بـــ12.22% ومتوسط خطأ واحد. كما يتضح لنا أن الناطقين (ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أخطاء أكثر عن زملائهم

(ن/ق) تساوي 14.06% مقابل نسبة 5.79% لزملائهم الأخيرين، بفارق8.27%. ومتوسط خطأ واحد.

و بالنظر إلى الأمثلة المعروضة أعلاه نلاحظ أن هؤلاء سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو ناقطين بالقبائلية لا يعرفون تصريف الأسماء في الجمع المؤنث السالم والمذكر السالم وفي وجمع التكسير، كما هو في كلمة [**الزهور،الزهر و القائمة، والكسول والوجه**]، فيبدو أنهم لم يستوعبوا جيدا خصائص تصريف الأفعال والأسماء بالشكل المطلوب. فهذا قد يعود إما لكونها معقدة بالنسبة لمستواهم الدراسي ولقدراتهم العقلية، و إما أن الطريقة التي درسوا بها داخل القسم لم تكن فعالة نتيجة نقص التمارين التطبيقية عليها. أما النوع الآخر منها كما هو في المثل الخاص [**لا تقلع الأزهار لأنهم**] فهي تعبر على تداخل واضح من اللغة الأولى أين يحدث استعمال نفس صيغ التصريف للأشخاص والأشياء. عكس الفصحى التي تتميز باستعمالها لصيغ خاصة في الصرف لكل من الوضعيتين.

المقارنة بين الشفوي والكتابي في أخطاء التصريف في جمع التكسير والجمع السالم:

نلاحظ في الجدولين أن نسبة الأخطاء في هذا النمط (عدم التمييز بين جمع التكسير وجمع المذكر أو المؤنث السالمين) قد احتلت المرتبة الرابعة من مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبيرين الشفوي والكتابي وإن كان بنسب متفاوتة بينهما حيث ظهرت في الأول اكثر عن الثاني بفارق 8.17% بينهما، مع تشابه في نوعية الأخطاء.

ـــ جدول رقم(75.ش/4(صرفي/شفوي) يبين الأخطاء في تصريف الأفعال في المذكر بدل المؤنث:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة لكل الأخطاء الصرفية	معدل الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	03	%6.66	4	% 8	1.33خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	5	%11.11	05	% 17.85	1خ/ت
المجموع	08	%8.88	09	% 11.53	1.12خ/ت

أمثلة(ن/ع/ع):[الأسئلة التي تطرحها المُعلم/ص[**يطرحها**][زارني خالتي/ص[**زارتني**][لن أشربها/ ص[**أشربهُ**] (يعود الهاء على الدواء).

أمثلة(ن/ق):[الدواء **التي** لا يطلبها/ص[**الذي لا يطلبه**][إلى مكان يتحدثون فيها/ص[**فيه**][الفرنسية لأنه/ص[**لأنها**][طبيبٌ المستشفى **لأنها قريبة** /ص[**لأنه قريب**]

هذا الجدول(74.ش/4(**صرفي/شفوي**) يوضح لنا أن اخلط بين المؤنث والمذكر يأتي في المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 11.53% حيث ارتكبت من قبل نسبة قليلة من تلاميذ العينتين تساوي 8.88% بمعدل خطأ واحد لكل واحد منهم. وقد ظهرت

لدى (ن/ق) بنسبة تساوي 17.85% وهي أكثر عن زملائهم (ن/ع/ع) الذين ارتكبوا نسبة 8% بفارق 9.85%.

أما من حيث نوعية الصيغ الصرفية الواردة في الأمثلة أعلاه، نلاحظ أن البعض منها مثل: تأنيث الدواء والمكان وتذكير مفردة بالفرنسية، يبين لنا أن المتعلم يستعمل عملية الترجمة الذهنية للمفردات من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية حيث نجد مثلا استعمالات[د°وا] في العامية والقبائلية في صيغة المؤنث وليس المذكر. كقولنا بالعامية[**ما تشربش د°وا ــ أد°وا ما نشربهاش]** أو بالقبائلية [**utatasugh ara duwa ni thakthsakrah listomaynik]**. وأما تصريف كلمة باللغة الفرنسية في المذكر بدل المؤنث في المثال السابق لدى الناطقين بالقبائلية [**أتابع البرامج بالفرنسية لأنه..]**، قد يعود إلى تفكير المتعلم باللغة الفرنسية و تخطيطه للكلام بها عند قوله [le français] ثم قام بترجمتها و استحضارها إلى العربية بصيغة المذكر كما هي. يعني هنا تأثير اللغة الثالثة. ونفس الشيء قد ينطبق على تأنيث طبيب المستشفى في قوله [**لأنها قريبة** بدل لأنه قريب] يعود إلى الترجمة من اللغة الفرنسية[La clinique] لأنها قريبة من الدار وبالقبائلية نقول[akhater laklinic thakrab iwekham].

ــ أخطاء في تصريف الأفعال في المذكر بدل المؤنث:

ــ جدول رقم(76.ك/4(صرف/كتابي) يبين أخطاء في تصريف الأفعال في المذكر بدل المؤنث:

الأخطاء / التلاميذ	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط الأخ/تلميذ
ن/ بالعربية	**07**	**% 15.55**	**09**	**% 14.06**	**1.28 خ/ تلميذ**
ن/ بالقبائلية	**03**	**% 6.66**	**03**	**% 4.34**	**1 خ/ تلميذ**
المجموع	**10**	**% 11.11**	**12**	**% 9.02**	**1.2خ/ تلميذ**

<u>أمثلة(ن/ع/ع):</u>[هذه الغابة الخلبة وأنتم توسخون **<u>فيه</u>**/ص[**فيها]**،**[<u>كانت</u>** الطريق **<u>واسعة</u>**/ص**[كان واسعا][**عند وصولنا **<u>بدأ</u>** صديقاتي/ص[**بدأت]**.

<u>أمثلة(ن/ق):</u>[أن الأشجار والأزهار **<u>يعطين</u>**/ص**[تعطينا]** [ما **<u>هذا</u>** التي تكسرونها/ص**[هذه]**.

أما هذا الجدول(**75.ك/4(صرف/كتابي)** يضيف ويبين لنا إلى أي مدى يفقد التلاميذ تركيزهم أثناء التعبير الكتابي. حيث يحتل هذا النوع المرتبة الخامس والأخيرة من مجموع الأخطاء الصرفية الكتابية بنسبة 9.02 % وارتكبت من قبل نسبة 11.11% من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. ويبين لنا أيضا أن(ن/ع/ع) ارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـــ 14.06% مقابل نسبة 4.34% لـــ(ن/ق)، بفارق 9.72% ومتوسط خطأ لكل تلميذ لدى كل منهما.

فمثل هذا النوع من الأخطاء الصرفية يمكن إضافته إلى الكثير من الأنواع الأخرى سواء كانت صرفية أو نحوية والتي تبين أن المتعلمين إما أنهم غير ناضجين لغويا ولم يتمكنوا بعد من التحكم في الكثير من قواعد اللغة الصوتية والصرفية والنحوية، معنى ذلك أن الأخطاء يمكن اعتبارها من صعوبات التعلم لأن المنهاج الدراسي ينشد دلى المتعلمين تحقيق مهارات التعبير وفق قواعد اللغة المدرسية. وإما أن لديهم نشاطا زائدا فأثر على تركيزهم وتوازنهم فأصبحوا لا يميزون بين متطلبات كل وضعية لغوية وبالتالي لا يستطيعون المحافظة على الانسجام داخل الجملة الواحدة. وإلا كيف نفسر تحول التلميذ من المذكر إلى المؤنث في سياق واحد مثل:[**كانت** الطريق **واسعة**/ص[**كان الطريق واسعا**][عند وصولنا **بدأ** صديقاتي/ص/**بدأت**] بالنسبة(ن/ع/ع) و [إلى الغابة **اسمه** جبل أمازا/ص/**اسمها**][ما **هذا** التي تكسرونها/ص[**هذه**] بالنسبة (ن/ق)، هذا من جهة. ومن جهة أخرى نلاحظ في بعض الأمثلة السابقة علامات تأثير واضحة للغة الأولى بالنسبة للناطقين بالعربية من خلال مثال [كانت الطريق واسعة] بالعامية تنطق نفس الصياغة [**كانتْ طْريقْ واسعَ**]. وبالنسبة للناطقين بالقبائلية من خلال مثال [**إلى الغابة اسمه جبل أمازا**] نلاحظ أن المتعلم استعمل المذكّر بدل المؤنث للغابة لوجود كلمة **[جبل]** بالقبائلية **[أذرار]** بعدها مباشرة فأثرت الكلمة البعدية على الكلمة القبلية.

المقارنة بين الشفوي والكتابي في أخطاء التصريف في المذكر بدل المؤنث: نلاحظ في الجدولين السابقين للتعبيرين الشفوي والكتابي أن نسبة الأخطاء في عدم التمييز بين المؤنث والمذكر ليست منتشرة بكثافة مقارنة بالأخطاء النحوية والتركيبية لذلك احتلت المرتبة الخامسة فيهما بنسب متقاربة يقدر الفارق بينهما بـــ 2.51%. أما من حيث طبيعة الأخطاء نلاحظ ان المتعلمين من الفئتين،لا يستطيعون الحفاظ على تناسق أفكارهم من حيث يساق الجمع او المفرد داخل الجملة.

ــ أنماط الأخطاء الخاصة بالتعبير الشفوي في البنية الصرفية:

ــ جدول رقم(77.ش/5(صرفي/شفوي) يبين الأخطاء الصرفية في عدم التمييز بين المفرد والمثنى:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	7	%15.55	08	16 %	1.14 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	06	%13.33	06	21.42 %	1 خ/تلميذ
المجموع	13	%14,44	14	17.95 %	1.07خ/ت

أمثلة(ن/ع/ع):[أقول **لها** لا أشربه/ص**[لهما** (الوالدان)]،[حتى يس**أله** الطبيب،ص**[يسألا الطبيب]**[أقول ل**ه أنت**/ ص**[لهما أنتما]** الكلام يعود على(الأب والأم)[أطرح على والديّ لكي **يجيب**/ص**[يجيبا]**.

أمثلة(ن/ق):[أبي وأمي **قال** لي/ص**[قالا]**،[حتى **يستأذن**(الأب والأم)الطبيب/ص**[يستأذنا]**،[العربية والأمازيغية لأنني **أفهمها** جيدا/ص**[أفهمهما]**......الخ.

نلاحظ أيضا في هذا الجدول(**76.ش/5(صرفي/شفوي)** أن الخلط في تصريف الأفعال في المفرد والمثنى أثناء الكلام يحتل المرتبة الثالثة في التعبير الشفوي من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 17.95%، حيث ارتكبت من قبل نسبة 14,44% من تلاميذ العينتين. كما نلاحظ أن أكبر نسبة للأخطاء من هذا النوع والتي تساوي 21.42% ارتكبها 13.33% فقط من(ن/ق) بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينمانسبة 15.55% من (ن/ع/ع) ارتكبوا 16% من الأخطاء، بفارق 5.42%.

أما من خلال نماذج الأخطاء المرتكبة والمعروضة أعلاه نلاحظ وكأن المتعلم غير منتبه لسياق تعبيره، نتيجة التسرع ونقص التركيز أثناء إجابته على الأسئلة فينسى وضعيات التصريف داخل الجملة وبالتالي اختلط عليه المفرد والمثنى. حيث ظهرت الأخطاء في الضمائر عند(ن/ع/ع) أكثر بينما (ن/ق) ظهرت لديهم في الأفعال.

ـ أنماط الأخطاء الخاصة بالتعبير الكتابي في البنية الصرفية:

ـ جدول رقم(78.ك/5(صرف/ كتابي) يبين أخطاء تصريف الأفعال في الجمع في بداية الجملة:

التلاميذ / الأخطاء	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الصرفية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	13	28.88 %	19	%29.68	1.46 خ/ تلميذ
ن/بالقبائلية	08	17.77 %	12	17.39 %	1.5 خ/ تلميذ
المجموع	21	23.33 %	31	23.30 %	1.47 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ع/ع):[قالوا لنا المعلمون/ص[**قال]** ـ **وركبوا** المعلمين/ص:[**ركب][وبدأنا** أنا وأصدقائي/ص**[بدأت]** ـ وبعدها **أساؤوا** أصدقائي/ص[**أساء]** ـ **شكروني** زملائي/ص:[**شكرني**] ـ ثم **أتو** الحافلات/ص:[**أتت**].......الخ

ـ أمثلة(ن/ق): فكانوا أصدقائي يأكلون/ص:**[فكان]** ـ **بدأوا** أصدقائي بالتشاجر/ص:**[بدأ]** ـ **اتفقوا** معلمنا ومديرنا/ص:[**اتفق]**، **وننشدون** أناشيد وطنية/ص:[**نُنشدُ**] ـ **جابوا** أصدقائي/ص:[**جاب]**.......الخ.

يبين لنا هذا الجدول(**77.ك/5(صرف/ كتابي)** أن أخطاء تصريف الفعل في الجمع في بداية الجملة تحتل المرتبة الثانية من مجموع الأخطاء الصرفية بنسبة 23.30 %، وارتكبت من قبل نسبة 23.33 % من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. وفي نفس الوقت نلاحظ أن (ن/ع/ع) ارتكبوا اكبر نسبة من الأخطاء تساوي 29.68% مقابل

نسبة 17.39% ل(ن/ق) بفارق 12.29% من الأخطاء. كما أنها منتشرة اكثر لدى الأوائل عنه لدى الأخيرين بفارق11.11% متوسط أكثر من خطأ لكل تلميذ لدى الفئتين.

أما من حيث الأمثلة المعروضة أعلاه يتضح لنا جليا أن مثل هذا النوع من الأخطاء له علاقة مباشرة بصياغة اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية. فالمعروف في العربية الفصحى أن الفعل في مقدمة الجملة يصاغ دائما في المفرد وليس في الجمع مثل قولنا[**ذهب التلاميذ إلى الحديقة- راجع المتعلمون دروسهم**]، بينما في العامية العربية أو القبائلية يصاغ في الجمع دائما مثل قولنا:[**لعبوا لولاد بالبَالُو- قطعوا ذراري لوراقي**] وبالقبائلية نفس الشيء [**روحن وراش إلكول - أرزان وراش ثشّجورَث° أوزمور**]. كما يمكن أن يرجع ذلك إلى طريقة التدريس التي تعودوا عليها داخل القسم أين يستعمل المعلمون العامية و القبائلية لشرح الدروس ولا يتدخلون لتصحيح مثل هذه الأخطاء سواء ارتكبت شفويا أو كتابيا. و ظهورها لدى (ن/ع/ع) أكثر عنه لدى(ن/ق) قد يعود لوجود تشابه بين العامية والفصحى في بعض الجوانب اللغوية.

ونلاحظ اذن أن لكل من التعبير الشفوي والتعبير الكتابي نمط خاص واحد فقط في البنية الصرفية. فأخطاء عدم التمييز بين المفرد والمثنى الذي ظهر في الشفوي يحتل المرتبة الثالثة من مجموع أنماط الأخطاء الشفوية بينما أخطاء تصريف الأفعال في الجمع في بداية الجملة يحتل المرتبة الثانية من مجموع أنماط الأخطاء الصرفية في التعبير الكتابي.

وبالنسبة لأنماط الأخطاء على المستوى الدلالي في التعبيرين الشفوي والكتابي: لم تظهر بشكل لافت للانتباه، بل هي قليلة جدا حيث تقدر نسبتها ب0.54 %من مجموع الأخطاء وقد بيناها في المحلق رقم(15).

ونفس الشيء لأنماط الأخطاء التي تميز التعبير الشفوي عن التعبير الكتابي كتلك التي لها علاقة بالطلاقة والاسترسال في الكلام: كالتردد و التوقف في الكلام وتكرار نفس العبارات وغيرها بما انها ليست من مجالات دراستنا فقد بيناها بالتفصيل في الملحق (**رقم 16**).

عرض نتائج مقياس استراتيجيات التعلم:

يتضمن المقياس نوعين من الإستراتيجيات، أحدهما خاص بالاستراتيجيات المعرفية وتشمل سبعة عشر بندا تقيس ثمانية أبعاد، وإستراتيجيات عاطفية اجتماعية تتضمن عشرة بنود تقيس ثلاثة أبعاد رئيسية وهي كما يلي:

ــ **الاستراتيجيات المعرفية:** وهي ثمانية أبعاد حسب نسبة استعمالها كما يلي:

1ــ جدول رقم (79) يبين إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس تتضمن البند رقم 10:

فئة التلاميذ	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع
مج ن.ق	69	61,61	42	37,50	1	0,89	112
مج ن.ع	132	98,51	2	1,49	0	0,00	134
المجموع	201	81,71	44	17,89	1	0,41	246

يبين لنا هذا الجدول رقم (78) أن الإستراتيجية الأكثر استعمالا بشكل دائم و التي أكد عليها المتعلمون هي إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس بنسبة 81,71 %، ونسبة 18% يستعلونها أحيانا. حيث أكدها بشكل لافت للانتباه (ن/ع/ع) بنسبة تقارب 98,51% مقابل نسبة61,61 % لــ(ن/ق) يستعملونها بشكل دائم، ونسبة 37.50% يستعملونها أحيانا. وهذا يؤكد أنها تعتبر من الإستراتيجيات المحورية للمتعلم في المدرسة.

غير أن هذه الإستراتيجية قد تعني بالنسبة للمتعلم الجزائري ذلك الحفظ الآلي الذي يقوم به عند تحضيره للامتحانات، أكثر ما تعني ما يقصده أكسفورد (Oxford 1990) عندما قال بأنها " تعني المراجعة الجيدة والمنظمة في الوقت كأن تكون مراجعة ما اكتسبه المتعلم في اليوم نفسه و مراجعة بعد يومين ثم بعد أسبوع ثم بعد شهر وهكذا بشكل منظم. والهدف منها حسب أكسفورد هو الاستيعاب الجيد والتعود على بعض القواعد اللغوية المقدمة في الحصص الدراسية لتمكينهم من قدرة استرجاعها واستعمالها بشكل سهل، وآلي.(Paul Cyr 1996p 49).

2ــ الجدول رقم(80) يبين لنا إستراتيجية الاستنباط: وتتضمن البندين رقم:(14 _15):

فئة التلاميذ	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع
مج ن.ق	168	72,10	61	26,18	4	1,72	233
مج ن.ع	222	88,45	26	10,36	3	1,20	251
المجموع	390	80,58	87	17,98	7	1,45	484

يبين لنا هذا الجدول رقم(79) أن إستراتيجية الاستنباط لقواعد لغوية وتعميم بعضها تحتل المرتبة الثانية من مجموع الاستراتيجيات لمعرفية المستعملة من قبل المتعلمين، بنسبة

80.58 % من الذين أكدوا أنهم يستعملونها بشكل دائم، ونسبة 18% يستعملونها أحيانا، أي غالبيتهم يستعملونها. و نلاحظ أيضا أن الناطقين بالعامية العربية أكدوا استعمالها أكثر بنسبة 88.45 % بشكل دائم و10.36%، مقابل نسبة 72.10% للناطقين بالقبائلية يستعملونها دائما ونسبة 26.18% يعتمدون عليها أحيانا. و قد سجلنا استعمال المتعلمين مثل هذه الإستراتيجية في التعميمات المبالغة التي يقومون بها لبعض القواعد اللغوية كقواعد النحو والصرف، والتي ظهرت في تعميم استعمال حروف الجر في مختلف الوضعيات دون التقّيد بشروط استعمال كل منها في السياق اللغوي المناسب له. وكذا في استعمال أدوات النصب والجزم، وأخطاء في تصريف الأفعال بتعميم قواعد الجمع(مذ، مؤ)السالمين على قواعد جمع التكسير.

3ـ الجدول رقم(81) إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع البندين(6 –17):

فئة التلاميذ	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع
مج ن.ق	123	65,78	28	14,97	36	19,25	187
مج ن.ع	123	64,7368	28	14,7368	39	20,5263	190
المجموع	246	65,252	56	14,8541	75	19,8939	377

يوضح لنا الجدول رقم(80) أعلاه بأن غالبية المتعلمين يستعملون إستراتيجية استعمال القواميس بشكل دائم في الدرجة الثالثة بنسبة 65.25%، ونسبة 15% يستعملونها أحيانا. حيث أكدوا أنهم عندما يبحثون عن الكلمات الجديدة في القاموس يقرأون أيضا الأمثلة التي تستعمل فيها وهو السلوك المؤكد بشكل مطلق بينهم، لضرورته. بمعنى يوظفون السياق الذي ترد فيه الكلمات حتى يفهمون و يستنتجون المعنى الصحيح. لأن المرادفات لوحدها قد لا تحقق المعنى المطلوب لتعدد السياقات التي تصلح لاستعمالها فيها. وهو ما نلاحظه مثلا لدى بعض التلاميذ عندما يستعمل **[أقول للبائع بالعربية/بدل مصطلح[أكلم]**. كما أننا نلاحظ أن تلاميذ العينتين سواء كانوا(ن/ع/ع) أو (ن/ق) أكدوا عليها بنفس النسبة والدرجة تقريبا. وهو ما يعبر على وجود تطابق بينهما في اختيار إستراتيجيات التعلم من هذا النوع في مواجهة الكلمات والمفردات الجديدة والغريبة عليهم.

4 ـــ الجدول رقم(82) حول إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى البندين رقم:(11 _13):

فئة التلاميذ	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع
مج ن.ق	216	67,50	80	25,00	24	7,50	320
مج ن.ع	189	60,38	104	33,23	20	6,39	313
المجموع	405	63,98	184	29,07	44	6,95	633

أما هذا الجدول رقم(81) يوضح لنا أن غالبية المتعلمين من العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) يستعملون إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى بشكل دائم في الدرجة الرابعة بنسبة 64% ، و29.07% يستعملونها أحيانا. وهو ما يعني أن غالبيتهم يستعينون بمهاراتهم المكتسبة باللغة الأولى من خلال المقارنة بين ما يعرفونه قبليا بشكل دائم والترجمة للمعنى أحيانا أخرى من أجل الفهم و التعبير باللغة المدرسية. وتجسد ذلك في ما سجلناه من نماذج في التعبير الشفوي والكتابي مثل:[فتغذينا/بدل:[تناولنا الغذاء] [نحن نشمها /ترجمة لـــ[نْشَمُّوهَا] بدل:[نَشتُم رائحتها] أو[المزروعات تُنَوَّرْ/ترجمة من ل1/[الرزع منورَّ] بدل[البساتين مكسية بالأزهار]

كما توضح لنا النتائج في الجدول أن تلاميذ كلا العينتين يوظفون مثل هذه الإستراتيجية بنسبة متقاربة، حيث أكد استعمالها بشكل دائم(ن/ق) بنسبة 67.5 % و25% منهم يستعملونها أحيانا، بينما أكد (ن/ع/ع) بنسبة 60.38% بأنهم يستعملونها دائما ونسبة 33.23% أحيانا.

5ـ الجدول رقم(83) يبين لنا إستراتيجية تطبيق اللغة وتشمل البنود(1و3 و5):

فئة التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
ن.ق	144	47,06	152	49,67	10	3,27	306
ن.ع	231	72,19	76	23,75	18	5,63	320
المجموع	375	59,90	228	36,42	28	4,47	626

يتضح لنا من النتائج المدونة في الجدول رقم(82) أعلاه أن المتعلمين يستعملون أيضا في المرتبة الخامسة إستراتيجية تطبيق وتوظيف قواعد اللغة المتعلمة بشكل دائم بنسبة 60% ، ونسبة 36.42% أحيانا، حيث أكدوا أنهم غالبا ما يجيبون في أذهانهم عن أسئلة المعلم رغم انه لم يطلب منهم ذلك، ويحدثون أنفسهم باللغة العربية كما يوظفون الكلمات الجديدة التي تعلموها في الجمل حتى تترسّخ لديهم ويتذكرونها. أما استغلال الفرص المتاحة للحديث باللغة المدرسية في سياقات حقيقية وطبيعية تطبيقا لما تعلَّمُوه في المدرسة من قواعد ومفاهيم وصيغ وتعابير جديدة فهذا غير متوفر في البيئة اللغوية الجزائرية، بل تتم ذلك في السياقات المدرسية الضيقة فقط. وهوا ما أكده المتعلمون في اختبار التعبير الشفوي(مقابلات شفوية)، عندما سألناهم إن كانوا يستعملون اللغة العربية في الحديث اليومي في البيت أو خارجه، فكانت إجاباتهم غالبيتهم والمقدرة بأكثر من97% من كلا العينتين، أنهم يستعملون اللغة الأولى في اتصالاتهم اليومية، إلا عند المراجعة

للدروس عندما يطلب من الوالدين أو من احد الإخوة أن يشرح لهم أموار لم يفهموها يستعملون اللغة المدرسية.

كما تبين لنا النتائج المعروضة في الجدول أيضا أن الناطقين بالعامية العربية هم أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية بنسبة تقدر بـــ 72.19% بشكل دائم وحوالي 24% أحيانا. في حين نجد ان الناطقين بالقبائلية لا يستعملها منهم بشكل دائم إلا نسبة 47.06% ونسبة تقارب النصف أي 49.67 % يستعملونها أحيانا.

6ـ الجدول رقم (84) يبين إستراتيجية التخزين وتتضمن البنود(2_8_9):

فئة التلاميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	165	57,69	82	28,67	39	13,64	286
مج ن.ع	171	57,77	90	30,41	35	11,82	296
المجموع	336	57,73	172	29,55	74	12,71	582

يوضح لنا الجدول رقم (83) أعلاه أن إستراتيجية التخزين والتذكر لتعلُّمات اللغة الثانية يطبقها ثلثي تلاميذ العينتين تقريبا بنسبة 57.73% بشكل دائم ونسبة الثلث أي 29.55 % يستعملونها أحيانا. وتتبلور هذه الإستراتيجية بشكل أكثر في التقنيات المتعددة كتسجيل الكلمات والمفاهيم الجديدة على شكل رؤوس أقلام في كراسة خاصة وهي الأكثر استعمالا بينهم بشكل دائم، لتليها استحضار الوضعيات والسياقات التي تستعمل فيها الكلمات من أجل تذكر بعضا منها عند التعبير أو عند القراءة أو السماع للآخرين. وهي تتطابق مع إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع المذكورة سابقا. أما ترديد الكلمات بصوت مرتفع فنادرا ما يستعملها غالبية التلاميذ.

كما أننا نلاحظ أن هناك تطابقا كبيرا بين تلاميذ العينتين (ن/ع/ع)و(ن/ق) في استعمالهم لهذه الإستراتيجية. حيث بينت النتائج أن نسبة تُقَاربُ 58% لكل منهم يستعملونها بشكل دائم.

7 ــ الجدول رقم (85) يبين لنا إستراتيجية إعداد روابط داخل لغوية و تتضمن البند رقم (12):

رقم التلميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	27	36,49	22	29,73	25	33,78	74
مج ن.ع	30	32,61	54	58,70	8	8,70	92
المجموع	57	34,34	76	45,78	33	19,88	166

يبين لنا هذا الجدول رقم (84) أن هذه إستراتيجية إعداد روابط بين ما يتعلمونه وبين ما يعرفونه عن هذه اللغة المدرسية بشكل دائم من خلال قيامهم بتناظرات ومقارنات بين

الصيغ أو القواعد اللغوية المعروفة لديهم سلفا وبين تلك المعروضة أمامهم(الجديدة)، تحتل المرتبة السابعة من بين مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من قبل المتعلمين بنسبة تقدر بأكثر من الثلث تساوي إلى 34.34%، ونسبة أكثر منها تقدر بـــ 45.78% يستعملونها أحيانا. و يتضح لنا أيضا أن (ن/ع/ع) و(ن/ق) يستعملون هذه الإستراتيجية بنفس المستوى تقريبا حيث أكد الأوائل(ن/ق) أنهم يستعملونهم بشكل دائم بنسبة 36.49% مقابل نسبة32.61% (ن/ع/ع). والإعداد للروابط والمقارنات التناظرية في اللغة المدرسية نفسها تتم عموما إما عن طريق تجزئة معنى الكلمة إلى العناصر التي يعرفها المتعلمون لبناء المعنى أو عن طريق ايجاد روابط أو وضع افتراضات واضحة بين مفردات نص مكتوب أو مسموع وبين معارفهم السابقة في اللغة نفسها. فهي حسب النتائج المحصل عليها لم تكن من بين الاستراتيجيات الأساسية والهامة لغالبية المتعلمين (ن/ع/) و(ن/ق) في تعلمهم للُّغة الثانية.

8ـ الجدول رقم (86) يبين إستراتيجية توقع المعنى وتتضمن البندين(7و16):

رقم التلميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	42	25,93	86	53,09	34	20,99	162
مج ن.ع	72	36,92	114	58,46	9	4,62	195
المجموع	114	31,93	200	56,02	43	12,04	357

وبالنسبة لهذا الجدول رقم (85) نلاحظ أن غالبية المتعلمين بنسبة 56.02% لا يعتمدون عل توقع المعنى إلا أحيانا، أما دائما يستعملها 31.93% فقط. ويبدو أن هؤلاء المتعلمين بنسبة 40% يقرون باعتمادهم على توقع معنى كلمة جديدة بناء على الجملة التي استعملت فيها، بينما 21% منهم فقط يستعملون تقنية توقع المعنى بناء على حركات المتكلم، وهو الأستاذ داخل القسم أو الزملاء عند طرح الأسئلة أو الإجابة عليها. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر استعمالا لهذا النوع بنسبة 36.92% مقابل نسبة 25.93% (ن/ق) بفارق يساوي إلى 10.99%.

ويمكن القول من خلال ما سبق وفقا لمنطق الترتيب المحصل عليه من خلال إجابات المتعلمين على بنود مقياس إستراتيجيات التعلم، أن المتعلمين يستعملون أربعة إستراتيجية أساسية وهي: المراجعة المنتظمة للدروس ثم إستراتيجية الاستنباط و التعميم لقواعد وصيغ لغوية على مختلف الوضعيات والسياقات وبعدها تأتي إستراتيجية استعمال المراجع والقواميس لتليها إستراتيجية المقارنة والترجمة من اللغة الأولى. وأربع

إستراتيجيات ثانوية وهي إستراتيجية تطبيق اللغة من خلال الإجابات الذهنية على أسئلة المعلم واستغلال فرص التواصل لاستعمال اللغة المتعلمة، وتأتي بعدها إستراتيجية التخزين عن طريق تدوين رؤوس الأقلام للكلمات والصيغ اللغوية ثم إستراتيجية إعداد روابط داخل اللغة المدرسية نفسها من خلال القيام بتناظرات وعلاقات تشابه بين ما يعرفه وبين ما يسمعه كجديد في اللغة الثانية. وتأتي إستراتيجية توقع المعنى لكلمة من خلال سياق الجملة التي وضعت فيها. مع العلم أنهم يوظفونها ويستعملونها إما كمجموعات ثنائية وإما ثلاثية ورباعية حسب ما يقتضيه الظرف التعليمي والمشكلة اللغوية المطروحة. حيث لا يمكن تصور وجود إستراتيجية منعزلة لوحدها. فالمتعلم يمكن له أن يراجع دروسه بانتظام، وفي نفس الوقت يستعمل المراجع والقواميس وعند قراءتها يمكن أن يقارن بين ما يعرفه ليفهم ما يقرأ أو يسمع وهكذا.

ــ **الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية:** وهي كما يلي حسب درجة استعمالها:

9ــ الجدول رقم(87) يبين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية والتي تتضمن البنود:(1-8-10):

رقم التلميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	180	59,41	96	31,68	27	8,91	303
مج ن.ع	264	76,97	64	18,66	15	4,37	343
المجموع	444	68,73	160	24,77	42	6,50	646

يبين لنا هذا الجدول رقم(86) أن غالبية المتعلمين يستعملون إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على الأستاذ عندما لا يفهمون بعض القواعد اللغوية، او يطلبون منه إعادة الشرح في حالة وجود غموض في طريقة التقديم. واحتلت المرتبة الأولى بنسبة 68.73% أين أكد غالبيتهم أنهم يستعملونها بشكل دائم، أما الذين يستعملونها أحيانا فيمثلون نسبة 25%. وبالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن غالبية الناطقين بالعامية العربية أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية بشكل دائم بنسبة 77%، في حين يستعملها 59.41% من الناطقون بالقبائلية بشكل دائم يساوي 17,59%.

10ــ جدول رقم (88) يبين إستراتيجية التعاون وتتضمن البنود:(2-3-7-9):

رقم التلميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	189	48,71	168	43,30	31	7,99	388
مج ن.ع	255	63,12	108	26,73	41	10,15	404
المجموع	444	56,06	276	34,85	72	9,09	792

يوضح لنا هذا الجدول رقم (**87**) أن غالبية المتعلمين من العينتين (ن/ع/) و(ن/ق) يستعملون إستراتيجية التعاون مع زملائهم أو محدثيهم بشكل دائم عند تعلم اللغة المدرسية بنسبة 56,06% لتحتل المرتبة الثانية، وبـــ نسبة 34,85% يستعملونها أحيانا. أي أنهم بعد الاستيضاح من المعلم داخل القسم حول النقاط الغامضة، يلجأون إلى زملائهم لمساعدتهم عندما يجدون صعوبة في التعبير عن فكرة ما، لتصحيح ما يشكون في خطئه من قواعد أو مفردات أو صيغ. أما الكلام مع زملائهم داخل القسم باللغة المدرسية (العربية الفصحى) يبدون حسب إجابات التلاميذ أن هذا الأمر يحدث أحيانا وفي سياقات ضيقة وفي ظروف محددة جدا، لا تتعدى في بعض الأحيان مناقشة بعض الأسئلة أو التمارين المقدمة في القسم بشكل جماعي، أو تعليقات على الشرح الذي يقدمه المعلم للدروس. أما خارج ذلك يتم بالعامية العربية أو بالقبائلية حتى أثناء شرح الدروس. وهو ما لمسناه في إجابات المعلمين على أسئلة المقابلة الشفوية حول موضوع المعلومات الشخصية والدراسية.

ومن جهة أخرى نلاحظ أن (ن/ع/ع) أكثر استعمالا لهذه الإستراتيجية عن زملائهم (ن/ق)، حيث أكد الأوائل بنسبة 63.12% أنهم يستعملونها دائما مقابل نسبة 48.71% للفئة الثانية. وقد يعود ذلك إلى وجود علاقة تقارب بين اللغة الأولى والثانية بالنسبة للأوائل وعلاقة تباعد نوعا ما بالنسبة للفئة الثانية.

11ــ الجدول رقم(89) يبين إستراتيجية تسيير العواطف والتوترات تتضمن البنود (4–5_6):

رقم التلميذ	دائما	النسبة	أحيانا	النسبة	نادرا	النسبة	المجموع
مج ن.ق	124	47,51	96	36,782	41	15,709	261
مج ن.ع	186	61,184	96	31,579	22	7,2368	304
المجموع	310	54,87	192	33,98	63	11,15	565

يبين لنا هذا الجدول رقم (88) أن إستراتيجية تعزيز الثقة بالنفس من خلال الجرأة في التعبير دون خوف ولا مبالاة من الوقوع في الأخطاء، أو التحمس للمشاركة بالإجابة أو بطرح الأسئلة على المعلم مهما كان نوعها ومهما كانت ردود فعل المعلم أو الزملاء اتجاهها، أو من خلال التحدث إلى الذات لتخفيف التوتر والقلق عند التكليف بإنجاز نشاط أو تمرين أمام الزملاء، قد احتل المرتبة الثالثة من بين الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية التي يعتمدها المتعلمين بشكل دائم بنسبة 55% تقريبا. بينما نسبة

34 % تعتمدها أحيانا فقط. وهذا قد يعكس طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلمين في إتاحة فرص التعبير والمشاركة داخل القسم، وإلى طبيعة الجو النفسي الذي يهيئه لهم خلال الحصص الدراسية. حيث كلما كان الجو مشجعا ومحفزا على التعبير كلما ساعد المتعلمين على المشاركة بالإجابات وطرح الأسئلة و إنجاز التمارين داخل القسم أما الزملاء. وكلما كان الجو مشحونا ومتوترا يسوده الخوف من الخطأ، أو ردود فعل استهزائية كلما جنب المتعلمين اللجوء إلى مثل هذه الإستراتيجية.

ومن خلال المقارنة بين العينتين نلاحظ أن غالبية التلاميذ (ن/ع/ع) أكثر استعمالا بشكل دائم لمثل هذه الإستراتيجية بنسبة 61.18% ، بينما (ن/ق) أكدوها بنسبة أقل من خمسين في المائة تقدر بـــ 47.51% أي بفارق يساوي إلى 14% وقد يعدو ذلك نوعية المعلمين الذين يدرسون كل فئة وعلاقات كل منهم بتلامذته.

نتائج العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وأداء المتعلمين باللغة المدرسية: من أجل اختبار الفرضية العامة حول العلاقة بين المتغيرين، قمنا أولا بحساب متوسط نتائج المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) في اللغة المدرسية (الشفوي والكتابي) والذي يساوي إلى 20/9.75، ثم قسمنا العينة حسب نتائج الاختبار اللغوي إلى فئتين من أجل حساب دلالة الفرق بين أداء المجموعتين في التعبير اللغوي الشفوي والكتابي انظر الملحق رقم(11):

1ــ الفئة الأولى: هي فئة الحاصلين على نتائج أكثر من 20/9.75 أي أن مستواهم وأداؤهم باللغة المدرسية فوق المتوسط فمعدلاتهم تساوي 10 وأكثر.

2ــ الفئة الثانية: هي فئة الحاصلين على نتائج أقل أو يساوي إلى 20/9.75 وهم الذي يعتبر أداؤهم اللغوي تحت المتوسط أو غير مقبول. وبعد اختبارنا للفرضيات الجزئية بتطبيق اختبار(كا2) عن طريق نظامSpss توصلنا إلى النتائج الآتية:

1ــ العلاقة بين إستراتيجية المراجعة المنتظمة و أداء المتعلمين باللغة المدرسية:

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا2 المحسوبة	كا2 المجدولة	معامل كرامر
90	01	0.05	0.727	3.83	0.090

بعد حسابنا لقيمة كا2 بتطبيق نظام Spss تبين أنها تساوي إلى 0.727، ونظرا لكون هذه القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة والتي تساوي إلى 3.83 عند درجات الحرية (R_1)(C_1)= 1 و مستوى دلالة 0.05 ، فهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية المراجعة و تعلم اللغة المدرسية. وبعد تحويل قيمة كا2 إلى معامل كرامر

(v de Cramer) والذي اتضح انه يساوي إلى 0.090 تبين لنا أنه لا توجد علاقة بين إستراتيجية المراجعة المنتظمة وأداء المتعلمين باللغة المدرسية.

2 ــ العلاقة بين إستراتيجية التخزين و الأداء باللغة المدرسية:

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا2 المحسوبة	كا2 المجدولة	معامل كرامر
90	02	0.05	0.335	5.99	0.035

بعد حساب قيمة كا2 بتطبيق نظام Spss بين أن هذه الأخيرة تساوي إلى 0.335، وبما أن هذه القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة والمقدرة بـــ 5.99 عند درجات الحرية (c- 1) (r- 1)=2 ومستوى دلالة 0.05 ، فإن ذلك يبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الحاصلين على نتائج فوق المتوسط في اللغة المدرسية وبين الحاصلين على نتائج أقل أو يساوي المتوسط. وبعد تحويل هذه القيمة إلى معامل كرامر (v de Cramer) تبين أن قيمة هذا الأخير تساوي إلى0.035، وهو ما يبرهن على وجود علاقة ضعيفة بين إستراتيجية التخزين وتعلم اللغة المدرسية، لكنها غير دالة إحصائيا. أي قد تكون علاقة ناتجة عن عامل الصدفة فقط. وبالتالي نقول أن الفرضية الصفرية(H0) مقبولة و الفرضية البديلة(H1) مرفوضة.

3ــ العلاقة بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى و أداء المتعلمين:

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا2 المحسوبة	كا2 المجدولة	معامل كرامر
90	01	0.05	2.013	5.99	0.086

بعد حساب قيمة كا2 بتطبيق نظام Spss تبين ان قيمته تساوي إلى 2.013، ونظرا لكونها قيمة أقل من القيمة المجدولة والتي تقدر بـــ 5.99 عند درجات حرية(c- 1)(r- 1)=2 ومستوى دلالة 0.05 ، فهذا يعني أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الحاصلين على نتائج فوق المتوسط وأداؤهم مقبول في اللغة المدرسية وبين الحاصلين على نتائج أقل أو يساوي المتوسط وأداؤهم غير مقبول في اللغة المدرسية. وبعد تحويل قيمة هذا الأخير إلى معامل (v de Crame) تبين أن قيمته تقدر بـــ 0.086 وهي أقل من القيمة السابقة، وبالتالي يتبين لنا أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى وتعلم اللغة المدرسية. وهذا يعني أن الفرضية البديلة (H1) مرفوضة و قبول الفرضية الصفرية (H0).

4ــ العلاقة بين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية وأداء المتعلمين.

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا2 المحسوبة	كا2 المجدولة	معامل كرامر
90	2	0.05	2.799	5.99	0.102

بعد معالجة نتائج المتعلمين الحاصلين على أداء لغوي فوق المتوسط وأولئك الذين أداؤهم تحت المتوسط إحصائيا بتطبيقة نظام (Spss) لحساب قيمة كا2، حصلنا على قيمة 2.799 عند درجات حرية (c- 1)(r- 1)=2 ومستوى دلالة 0.05، وبما أن قيمة كا2 المجدولة تساوي إلى 5.99 وهي قيمة اكبر من القيمة النظرية، فهذا يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين ذوي النتائج والأداء اللغوي المقبول وذوي النتائج والأداء تحت المتوسط وغير المقبول، وبعد تحويل القيمة إلى معامل كرامر تبين أن هذا الأخير يساوي إلى 0.102 ، وبما أن قيمته أقل عن قيمة كا2 المجدولة والمحسوبة فيُبيّن ذلك أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طلب التوضيح من الأستاذ وأداء التلميذ في اللغة المدرسية. وعليه نستنتج أن الفرضية البديلة (H1) مرفوضة، والفرضية الصفرية مقبولة.

5ــ العلاقة بين إستراتيجية طلب المساعدة من قبل الزملاء و أداء المتعلمين.

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا2 المحسوبة	كا2 المجدولة	معامل كرامر
90	3	0.05	1.273	7.81	0.060

من أجل حساب قيمة كا2 استعملنا نظام (Spss) فحصلنا على قيمة تساوي إلى 1.273. وبما أن هذه القيمة أقل عن قيمة كا2 المجدولة والتي تقدر بـــ 7.81 عند درجات حرية (c- 1)(r- 1)=3 ومستوى دلالة 0.05 ، فإن ذلك يبرهن على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الذي أداؤهم اللغوي فوق المتوسط وبين الذين أداؤهم تحت المتوسط. وبعد تحويل قيمة كا2 إلى معامل كرامر والذي يساوي إلى0.06، فإن ذلك يؤكد أيضا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طلب المساعدة من الزملاء وأداء المتعلمين باللغة المدرسية. وهو ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (H0) و نرفض الفرضية البديلة(H1).

ـ الفرق بين(ن/ع/ع) و(ن/ق)في الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية: من اجل حساب دلالة الفرق بين العينتين في الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية، قمنا بتطبيق اختبار (ت،T) لدلالة الفرق بين متوسطات عينتين مستقلتين في الأخطاء اللغوية في البنيات الصوتية والنحوية والصرفية، أنظر الجدول رقم(14) فحصلنا على النتائج الآتية:

1 ـ بالنسبة لدلالة الفرق بين الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية في الأخطاء الصوتية:

العينة	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة
(ن/ع/ع)34.31 (ن/ق)34.97	88	0.25	ـ 0.254	1.96

بعد حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين بتطبيق نظام (spss)، تبين ان هذه الأخيرة تساوي إلى 0,254-. وبما أن هذه القيمة أقل من القيمة المجدولة والتي تقدر بـــ(1.96) عند درجات الحرية ن1+ن2-2=88 ومستوى دلالة 0.25 ، فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية(H0) ورفض الفرضية البديلة(H1). ومنه نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في تأثيرات العامية العربية وتأثيرات القبائلية في البنية الصوتية.

2ـ بالنسبة لدلالة الفرق بين الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية في الأخطاء النحوية:

متوسط الأخطاء	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة
(ن/ع/ع)=31 ـ (ن/ق)= 29	88	0.25	ـ 2.597	1.96

وبعد حساب قيمة (ت) الخاصة بعينتين مستقلتين، تبين أن قيمة هذه الأخيرة تساوي إلى 2.597- ، وبما أن هذه القيمة أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـــ (1.96) عند درجات الحرية ن1+ن2-2=88 ومستوى دلالة 0.25، فهذا يعني قبول الفرق البديل(H1) ورفض الفرض الصفري (H0). ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الجانب النحوي لصالح (ن/ع/ع).

3ـ بالنسبة لدلالة الفرق بين الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية في الأخطاء الصرفية.

متوسط الأخطاء	د.الحرية	مستوى الدلالة	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة
(ن/ع/ع)=1.15 (ن/ق)=0.63	88	0.25	5.613	1.96

وبعد حساب قيمة (ت) الخاصة بعينتين مستقلتين، تبين أن قيمة هذه الأخيرة تساوي إلى 5.613 ، وبما أن هذه القيمة أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ (1.96) عند درجات الحرية ن1+ن2-2=88 ومستوى دلالة 0.25، فهذا يعني قبول الفرق البديل(H1) ورفض

الفرض الصفري (H0). ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الجانب الصرفي لصالح الناطقين بالعربية.

من خلال نتائج الدراسة المحصل عليها نلاحظ أنه في الجانب الصوتي أو الفونولوجي الشفوي سجل الناطقون بالعامية العربية نسبة 39.84% من الأخطاء ومتوسط 34 خطأ لكل تلميذ مقابل نسبة 44.76% ومتوسط 35 خطأ لكل تلميذ بالنسبة للناطقين بالقبائلية بفارق يساوي إلى 4.92 %. وفارق طفيف بينهما. وتجسدت غالبية هذه الأخطاء الناتجة عن تأثيرات اللغة الأولى بالنسبة لكلا العينتين في عدم نطق الصوائت في آخر الكلمة بنسبة 59.76% لـــ(ن/ع/ع) و57% لـــ (ن/ق) ثم تليها عدم نطق التاء في آخر الكلمة بنسبة 37.90 % ل(ن/ع/ع) و29 % ل(ن/ق). حيث بيَّنا أن تلاميذ كلا العينتين وقعوا في نفس الأخطاء واستعملوا تقريبا نفس الكلمات نطقوها بنفس الكيفية مثل:[**في البيتْ ــ على السؤالْ ــ أسألْ المُعلمْ، من الطبيبْ**] في النوع الأول ومثل:[**اللّغـَ/ العربيـّ/ القراءَ/ الوسخـَ/ في المدرسـَ/الثانيـَ**]. وهي أدلة ملموسة على وجود تطابقا كبيرا بين تأثيرات العامية العربية، وتأثيرات القبائلية في الجانب النطقي للغة المدرسية. باعتبار أن كل منهما تتشابهان في خصائص نطق الكلمات، من خلال عدم نطق صوائت آخر الكلمات و قلبها إلى صامتة، و عدم نطق صوت التاء في آخر الكلمات، نتيجة اشتراكهما في خاصية الميل إلى الاختصار كما هو بالنسبة لحذف صوت التاء في أخر الكلمة.

عرض نتائج الاستبيان الموزع على المعلمين: وبعد تطبيقه على (11) معلما (7) بمدارس تمقرة الناطقة بالقبائلية و(4) بمدرسة زياد بسطيف توصلنا إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (90) خاص بعرض نتائج الاستبيان الموجه لمعلمي مدارس تمقرة و مدرسة زياد بسطيف.

بنود الاستمارة	ن/ق/7	ن/ع/ع 4
كيف تقدمون الدروس: أهداف وكفاءات ووسائل ومحتوى: ــ تمهيد ومحتوى وتطبيقات. ــ الانطلاقة من النص بشكل تدريجي	%71,42 % 28,57	%100
هل تراجعون مع التلاميذ الدروس الماضية وتربطونها بالدروس الجديد نعم	%100	%100
ــ على ماذا تركزون؟ ــ المفاهيم السابقة في قواعد اللغة ــ على النحو والصرف والإملاء ــ فهم النص والتراكيب والقواعد النحوية	 %71,42 % 28,57	%100
ما هي الوسائل التي تستعملونها لتدعيم مفاهيم اللغة العربية؟ ــ الصور، أحداث، والقاموس: ــ قصص وجرائد وأقراص مضغوطة وكتب مع مجلات:	% 28,57 %71,42	%50 %50
ما هي الأنشطة اللغوية التي تركزون عليها لتنمية المهارات اللغوية للمتعلمين؟ ــ دراسة الصيّغ والتعبير الشفوي والقواعد: ــ الأنشطة الكتابية إملاء وتمارين: ــ التعبير والقراءة والمطالعة	 %14.28 %28.57 %57,14	 %75 %25
ــ هل تجدون توزيع برنامج اللغة يتناسب مع الحجم الساعي؟ نعم لا	%100	%75 %25
هل تجدون أنفسكم تسرعون في تقديم الدروس لإنهاء البرنامج ؟ نعم: لا:	%14.28 %85.72	%75 %25
في حالة الإجابة بنعم كيف تتصرفون مع التلاميذ الذين لم يفهموا بعض المفاهيم والقواعد اللغوية: الإجابة: حصص الدعم والمعالجة:	%14.28	%100
هل تستعملون اللغة الأولى لشرح بعض المفردات والمفاهيم اللغوية للمتعلمين الذين لم يفهموا؟ نعم	%100	%100
عندما يواجه التلاميذ صعوبات في التعبير بالفصحى هل يستعملون لغة البيت؟ نعم حتى الفرنسية	%100	%100
ما هي الأخطاء اللغوية الشائعة لديهم؟ ــ أخطاء في التركيب والقواعد للنحو والصرف ــ اخطاء في النطق والتركيب	%42,86 %57,14	%100
عندما يخطؤون في التعبير كيف تتصرفون معهم؟ ــ تخصص لهم حصة للاستدراك ــ أصحح له أو أطلب منه التصحيح بنفسه أو من زملائه ــ يطلب منه التركيز	 %"85,71 %14.28	%50 %50
ما هي الأنشطة اللغوية التي تكلّفونهم بها داخل القسم وخارجه؟ بحوث وكتابة تقارير: ــ التعبير الكتابي وتمارين حول قواعد اللغة:	% 28,57 %71,42	%50 %50
ــ ما هي ملاحظاتكم العامة حول مستوى المتعلمين في الغة ؟ ــ ضعف الرصيد اللغوية ولا راجعون خارج المدرسة ــ ضعف التركيز وغياب التفكير المنطقي لذلك ينسون كثيرا.	 %71,42 % 28,57	 %50 %50

ــ نلاحظ في اجابات معلمي مدارس المنطقتين (تمقرة وسطيف) أنهم:

بالنسبة لطرائق التدريس: يشتركون في الخطوات الكبرى لاعداد الدروس كالتمهيد والمحتوى والتطبيقات، واتفاق غالبيتهم بنسبة 71,42% بالنسبة الناطقين بالقبائلية وكل الناطقين بالعامية العربية على أنهم يبدأون دائما بمراجعة الدروس الماضية، حيث يركزون عموما على مدى فهمهم لقواعد النحو والصرف من خلال حفظها. كما ان غالبيتهم يقرون بتناسب البرنامج الدراسي ع حجم الزمن، إلا أن معلمي مدرسو زياد بسطيف بنسبة 75% أكدوا انهم يجدون انفسهم يسرعون في تقديم الدروس لانهاء البرنامج عكس معلمي مجارس تمقرة ، وهو ما يعني وجود نوع من التناقض في الاجابة مع السؤال السابق بالنسبة لمعلمي سطيف، مع العلم ان حجم الأفواج في هذه الأخيرة اكثر بكثير عن مدارس تمقرة. ولذلك يلجأ معلمي هذه الدارس إلى الحصص الاستدراكية لمساعدة التلاميذ الذين لم يستوعبوا بعض الدروس. ونلاحظ أيضا أن كل معلمي كلا المنطقتين يستعملون اللغة الأولى في الشرح و التوضيح للمفردات والمفاهيم اللغوية أثناء الحصص الدراسية، كلما لاحظوا مظاهر عدم الفهم لدى بعض تلامذتهم. كما انهم أكدوا أن جميع التلاميذ يستعملون لغة البيت (اللغة الأولى) وحتى الفرنسية في التعبير عندما لايجدون الصيغ والمفردات المناسبة بلغة المدرسة. وعندما يرتكب المتعلمين اخطاء نجد هناك تفاوتا في ردود الفعل من معلم لآخر حيث هناك من يحلهم إلى حصص الاستدراك مباشرة وهو ما صرح به معلمو مدارس سطيف بنسبة **50%** وهناك من يتدخل بنفسه ليصحح الخطأ او يطلب منه التصحيح وعند الفشل يحيل الكلمة لزملاء المخطي بالتصحيح وهو ما يركز عليه غالبية معلمين مدارس تمقرة بنسبة **85,71"%** و**50%** من معلمي مدارس سطيف. ونسبة قلية صرحت بتوجيه ملاحظات للمتعلمين وطلب منهم التركيز والانتباه.

ــ بالنسبة للوسائل التي يستعملونها في تعليم اللغة العربية: نلاحظ أن هناك تنوع في الوسائل التعليمية المستعملة فمنها الصور والأحداث والقصص إلى جانب الكتب والمجلات، أما الأقراص المضغوطة، فقد أكدها نسبة 71,42% من معلمي مدارس تمقرة و 50% من معلمي مدرسة زياد بسطيف. وهو ما قد يعني ان بعض المعلمين أصبحوا يوظفون تكنولوجية المعلوماتية في علمية تعلم اللغة العربية.

ــ بالنسبة للأنشطة اللغوية التي يركزون عليها، نلاحظ أن غالبية المعلمين في مدارس سطيف بنسبة 75% يركزن على نشاطات صيغ التعبير الشفوي وقواعد اللغة بينما معلمي مدارس تمقرة بنسبة 57,14% يهتمون اكثر بانشطة القراءة والمطالعة وهو ما يعبر على وجود تفاوت بين المعلمين في طبيعة الأنشطة التي يدربون عليها المتعلمين وهو ما قد يفسر الاختلافات الحتملة بين ادء المتعلمين للغة المدرسية. أما خارج القسم نلاحظ ان غالبية المعلمين من مدارس تمقرة بنسبة 71,42% ونسبة 50% من معلمي مدرسة زياد سطيف يركزون على الأنشطة الكتابية والتمارين التطبيقية في قواعد النحو والصرف، ونسبة مماثلة بمدارس سطيف تعتمد البحوث وكتابة التقارير مقابل نسبة قليلة تساوي 28,57 % بتمقرة. بينما يؤكد غالبية معلمي تمقرة بنسبة 71,42% و 50% من معلمي سطيف أن تلاميذ المنطقتين يعانون من رصيد لغوي ضعيف كما انهم لا يراجعون كثيرا خارج المدرسة. و نسبة مماثلة من معلمي سطيف مع نسبة قليلة من معلمي سطيف تساوي 28,57% سجلوا ملاحظات لها علاقة بمشكلة التركيز أثناء الدراسة وهو ما يجعلهم ينسون كثيرا إلى جانب مشكلة التفكير المنطقي، التي قد تعرقل المتعلمين في تعلم الكثير من الأمور سواء كانت لغوية او غيرها. فمثل هذه الاجابات والتوضيحات من قبل معلمي المنطقتين تساعدنا كثيرا في فهم الكثير من الفروقات بين المتعلمين سواء في الأداء العام او في نوعية الاخطاء والاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون.

ومن خلال هذه النتائج، يتضح لنا ان المتعلمين من العينتين، لا يستطيعوا تكوين جملا تامة سواء في التعبير الشفوي الذي يتطلب جملا بسيطة، أو في التعبير الكتابي الذي يستلزم جملا وفقرات كاملة. وتجلى ذلك في الأخطاء التركيبية والنحوية وفي سوء توظيف أدوات الربط المختلفة، خاصة حروف الجر و تصريف الأفعال الضمائر. كما أن رصيدهم اللغوي المتواضع حال دون قدرتهم على بلورة أفكار واضحة ودقيقة. ويلجأون إلى المفردات المتداولة في لغتهم الأولى كتعويض لتجاوز الوضعية الاتصالية التي فرضت عليهم. أما بالنسبة للأخطاء الصوتية تجسدت غالبيتها في تجاوز نطق الصوائت في آخر الكلمة تخفيفا للكلام، اما البعض الاخر منها تعبر على عدم التحكم في العلامات الاعرابية. وهو مظهر لضعف تكوينهم في قواعد اللغة المدرسية. وهو ما اكده المعلمون انفسهم في خلاصة ملاحظاتهم حول المستوى العام في اللغة العربية.

الفصل الســــــــادس

تفسير النتائج ومناقشة نتائج الدراسة

- تفسير النتائج في إطار فرضيات الدراسة
- الاستنتاجات العامة.
- التوصيات والاقتراحات.
- الخاتمة.

تفسير ومناقشة النتائج في إطار فرضيات الدراسة:

بعدما عرضنا مختلف النتائج التي توصلنا إليها في بنيات اللغة المتنوعة(الصوتية والمفرداتية والنحوية التركيبية والصرفية)، و شرحنا أبعادها وخلفياتها، نقدم في هذا الفصل التفسيرات العلمية والبيداغوجية لهذه النتائج في إطار الفرضيات التي انطلقنا منها في دراستنا. حيث سنفسر طبيعة هذه الأخطاء في مختلف البنيات اللغوية و مصادرها المحتملة وعلاقتها بنتائج الدراسات السابقة، لنصل فيما بعد إلى الاستنتاجات العامة حول مختلف النتائج. و بناء عليها نقترح مجموعة من التوصيات والإجراءات العملية التي يمكن ان تساعد مسؤولي قطاع التربية عامة و المعلمين بضفة خاصة على معالجة مشكلات تعلم لغة التعليم في المدرسة الجزائرية، لنصل في الأخير إلى خاتمة الدراسة التي نبين فيها أهمية وقيمة هذه النتائج العلمية ونقترح على ضوئها بعض المجالات التي تحتاج إلى تعمق في البحث والتفكير العلمي.

الفرضية الإجرائية الأولى: تعتبر اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية عاملا ميسرا لتعلم اللغة الثانية.

من خلال تحليل النتائج في التعبيرين الشفوي والكتابي يتضح لنا أن اللغة الأولى أثرت بشكل كبير في كل البنيات اللغوية الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية وبنسب متفاوتة، حتى أصبحت لدى المتعلمين سواء كانوا (ن/ع/ع) أو (ن/ق)، سندهم الرئيسي في تعلم اللغة المدرسية و استعمالاتهم لها خلال الحصص الدراسية. حيث بينت النتائج أن اللغة الأولى ، قد أثرت في كل مستويات اللغة المدرسية الصوتية والمفرداتية والنحوية والصرفية وحتى التركيبية. حيث أصبحت المرجع والمخرج الوحيد بالنسبة إليهم جميعا، من وضعيات التعبير المعقدة التي تفرضها اللغة المدرسية. كما أصبحت الوسيلة التي يعتمدها حتى المعلمون في تبسيط و شرح المفردات والمفاهيم عند تقديم الدروس. لكن الأخطاء التي وقعوا فيها في مختلف البنيات اللغوية، تدل على محاولات التقرب من اللغة المعيارية و الوصول إلى الشكل النموذجي المنشود، إلا أنه نتيجة لضعف تكوينهم أو لعدم تحكمهم الجيد فيها جعلهم يكونون افتراضات وتقديرات غير دقيقة وغير صحيحة في الكثير من الأحيان، حول قواعد وتراكيب اللغة المدرسية. خاصة إذا كان المعلم نادرا ما يتدخل لتصحيحها، فتتحول تلك الأخطاء إلى

نماذج مقبولة بالنسبة إليهم.(فالسكوت عن شيء دليل على صوابه في منطق التفكير الانساني). يضاف إلى ذلك أن المتعلمين يجهلون الكثير من وظائف اللغة و ضوابطها المتعددة في هذه المرحلة الدراسية إذا لم يجدوا يساعدهم في ذلك.

مع العلم أن التعلم البشري حسب علماء النفس المعرفيين في أساسه، يقتضي الوقوع في الخطأ، نتيجة التقديرات الخاطئة أو الافتراضات غير الصحيحة، وهو ما يلاحظ عند تعلم أي مهارة أخرى مها كان نوعها. فعند اكتساب اللغة الأولى مثلا نلاحظ كيف يقع الطفل في الكثير من الأخطاء اللغوية إلى درجة ابتعاده عن لغة الكبار، إلا أنه بقدر ما ينمو معرفيا وعصبيا وزمنيا بقدر ما تختفي هذه الأخطاء لتستقيم لغته حتى تشابه أو تطابق لغة الكبار. عن طريق ما يسمى التغذية الراجعة من الآخرين، أين يجري خلالها المتعلم مقارنات بين لغته المكتسبة ولغتهم المستعملة. كما أن الأخطاء كما يقول كودر Coder(دوجلاس براون 1994ص203ـ204):" مفيدة لأنها تزود الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة و اكتسابها وتبيّن له الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها المتعلم في اكتشافه للّغة". وهي تعتبر مهمة بالنسبة للمتعلم، لكونها إجراء يستعمله للتعلم و وسيلة للتحقق من الفرضيات التي يضعها حول وظيفة اللغة التي يتعلمها. بل أكثر من ذلك تعتبر الأخطاء حسب كوردرCorder نوعا من الإستراتيجيات المعرفية في اكتساب اللغة الأولى وفي تعلم اللغة الثانية. و في تمييزه بين الأخطاء والهفوات، يقول كودر أيضا Coder:" أن المتعلم لا يمكن له تصحيح أخطاء القواعد اللغوية (Erreurs de grammaire) للغة الثانية بنفسه، باعتباره لم يتقنها ولم يتحكم فيها بعد، بينما يمكن له تصحيح الهفوات(les Fautes) بنفسه لكونها ناتجة عن حالات التوتر الانفعالية كالتعب، القلق وزلات اللسان وضعف الذاكرة أو الإرهاق وغيرها. وهو ما لحظناه لدى المتعلمين الناطقين(ن/ع/ع) و(ن/ق)، في أنماط الأخطاء المتنوعة التي ارتكبوها في مختلف البنيات اللغوية، كالأخطاء الفونولوجية والنحوية والصرفية ذات العلاقة باللغة الأولى. و أخطاء التردد والعبارات العشوائية بالنسبة لتلك التي تصنف كأغلاط أو هفوات.

كما أن" اللغة الأولى حسب محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين تؤثر بكيفية ملحوظة وعميقة في تعلم اللغة الثانية، وانه ليس من المعقول الاعتقاد أن هناك فراغا لغويا لدى التلميذ عند بداية تعلمه اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية غير اللغة الأولى(محمد

اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين 1982 موضوع موسى الشامي دون سنة ص63). **فالمتعلم عندما** تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية موجودة سلفا، فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال، وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها، اختبار فرضياته باستدعاء كل الخبرات السابقة و المعارف التي يمتلكها باللغة الأولى، من أجل الوصول إلى الحل المناسب لها باللغة الثانية. وهو ما سجلناه لدى تلاميذ العينتين في استعانتهم بالخبرات اللغوية المخزنة باللغة الأولى عند كل وضعية تعبيرية شفوية كانت او كتابية لتجاوز المشكلة المطروحة سواء كانت على مستوى النطق أو المفردات أو التراكيب أو القواعد النحوية والصرفية. كما أن احتكاك اللغة الأولى باللغة الثانية قد شكلت ما يسمى باللغة الوسيطة أو اللغة الانتقالية التي يُبدعها المُتعلم، من أجل مواجهة المشكلات اللغوية المعروضة عليه بطريقته الخاصة. حيث نجد تقريبا كل أنماط الأخطاء قريبة من اللغتين معا. فهي تعتبر عند براون Brown و فرازر Fraser 1963 كمؤشرات نشطة للتعلم، وهي مظاهر لحالة النمو اللغوي للطفل، لأنها تسمح بوصف واكتشاف معارف(قواعد) اللغة عن طريق الطفل نفسه.(Daniel Gaonac'h 1992 _ p124). فالمتعلمون مثلا عندما ينطقون آخر الكلمات صامتة بدل صائتة في كلمتي[**من الطبيب°، في البيت°**] أو عندما يتجنبون نطق صوت التاء في آخر الكلمة مثل[**المَدرسـً ـــ اللُّغَــ**] أو عندما يستعملون مفردات قريبة من اللغتين كما في [ـــ **شوية**/ بدل[**قليلا**]ـــ **برك** بدل [**فقط**]ـــ كنرُوح°/ بدل [**عندما أذهب**]. أو في البنية النحوية كما ذكرنا سابقا، عندما لا يُجهد المتعلمون أنفسهم كثيرا في استعمال علامات النصب والجر والرفع، حسب ما يناسب السياق وتتطلبه قواعد اللغة المدرسية، أو ما سجلناه في البنية الصرفية، عندما يميل المتعلمون من العينتين إلى تصريف الأفعال والضمائر في الجمع بدل المثنى، كقولهم [زارتني أمي وخالتي **وقالوا** لي]، فإنها تعتبر حسب كوردر (Corder1967;1980) ظاهرة طبيعية لا يمكن تفاديها بل ضرورية لأنها تعكس الارتقاء التدريجي لقواعد التعلم على أساس الفرضيات المتتالية (Laila Farkamekh 2006p836). أي أن متعلمي اللغة الثانية يقعون بالضرورة في الأخطاء اللغوية نظرا لعدم تحكمهم في اللغة المدرسية من جهة، ونتيجة الافتراضات الخاطئة والمتتالية التي قد يضعونها حول بعض القواعد أو الصيغ اللغوية التي يتعلمونها في مختلف المراحل من جهة أخرى.

وعليه فالأخطاء اللغوية الناتجة عن تأثير اللغة الأولى حسب المعرفيين تعتبر مرحلة من مراحل التطور اللغوي للمتعلمين. لأنهم عندما يضعون فرضيات أو تقديرات معينة لوظيفة بعض الأدوات اللغوية أو لقواعدها، فيخطئون في توظيفها في تعبيراتهم داخل الجمل، يعكس الإستراتيجيات المعرفية التي يعتمدونها، كالمقارنة و الربط بين ما هو موجود لديهم، من معارف مكتسبة قبليا باللغة الأولى أو باللغة الثانية، وبين ما يتعلمونه باللغة المدرسية، وعندما يكتشفون أنها خاطئة يعملون على تصحيحها بشكل تدريجي. وهو ما ذهب إليه دوجلاس براون عندما قال:" أن تعلم اللغة الثانية عبارة عن عملية إبداعية في بناء نظام يختبر فيه المتعلمين بوعي، بعض الافتراضات عن اللغة الهدف.... فالمتعلمون في تصرفهم وفقا لبيئتهم يُكوّنُون ما يظنونه نظاما ثابتا للغة في حد ذاتها، أي مجموعة من القوانين التي تعينهم على تنظيم وقتي للفوضى اللغوية التي يواجهونها"(دوجلاس براون1994 ص201). وهم يتصرفون حسبه تصرفا إبداعيا في البيئة اللغوية حين يواجهون أشكالها ووظائفها في سياقات واقعية، ومن ثم ينجحون بالمحاولة والخطأ، واختبار الفرضيات في الاقتراب شيئا فشيئا من النظام اللغوي للغة المدرسية وهو ما سماه واينرايخ 1953weinreich ونيمسرwenmesr 1971 باللغة المرحلية أو اللغة الوسيطة أو اللغة الانتقالية. وهو عبارة عن صيغ لغوية وقواعد تقع بين اللغتين، الأولى واللغة المدرسية. وهو ما لاحظناه في النماذج السابقة لدى العينتين.

كما أنه من الطبيعي الاعتقاد بوجود عوامل أخرى ساهمت في تكريس هذه الأخطاء ذات العلاقة باللغة الأولى، مثل المعلمين أنفسهم الذين ساهموا في خلق حمام لغوي مدرسي تسيطر فيه تعابير وصيغ اللغة الأولى لاعتبارات متعددة:

ـ إما لأنهم لا ينتبهون كثيرا إلى مثل هذه الأخطاء النطقية والتركيبية والنحوية والصرفية و الإملائية ذات العلاقة باللغة الأولى ولا يتدخلون لتصحيحها.

ـ وإما لأنهم يستعملون اللغة الأولى(عامية عربية، وقبائلية) بشكل مباشر و غير مباشر في شرح الدروس وفي تقديم التوجيهات و الملاحظات أو في الأحاديث الهامشية داخل وخارج القسم وفي مختلف المواقف والوضعيات التعليمية. و هو ما نعتقده صحيحا لأن غالبية المعلمين الذين استجوبناهم بنسبة 95 % من الذي درّسوا أقسام عينتي الدراسة الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية، قد صرحوا وأكدوا بأنهم يستعملون اللغة

الأولى في التوضيح والشرح للكلمات والصيغ غير المفهومة باللغة المدرسية. فكل ذلك ساهم وعزز في تكوين نماذج لغوية خاطئة لدى المتعلمين لها علاقة بلغتهم الأولى. وجعلتهم ذلك لا يميزون بين تعابير وصيغ لغة التعليم(العربية الفصحى) وتلك الخاصة بالعامية العربية أو القبائلية. وبناء على ذلك يعتقدون أن ما يتلفظون به صحيحا، حتى بلورُوا لغة انتقالية. كما نعتقد أن المعلمين أنفسهم وكأنهم يجهلون أو يهملون أسس وخصائص المخزون اللغوي المكتسب باللغة الأولى الذي جاء به المتعلمون من محيطهم الأسري، لذلك لا يراعونه في استراتيجيات تعلم لغة التعليم(العربية الفصحى) ولا يتدخلون لتصحيح الأخطاء سواء بوضع مقارنات وتقابلات بين اللغتين أو بلفت انتباه المتعلمين إلى طبيعة اخطائهم.

لو حللنا العمليات الذهنية للمتعلمين في وضعيتي الاكتساب والتعلم نجد أن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كثيرا عن آلية تعلم اللغة الثانية، فالأولى تتم بطريقة لاواعية ولاشعورية فيكون الدافع النفسي فيها عميقا، بينما تتم الثانية بطريقة شعورية وواعية ودوافعها سطحية كما يقول بوتون Bouton. واللغة الأولى تكتسب معرفيا بالخبرة الشخصية المعاشة فعليا، يعني أن المتعلم يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي أو دلالاتها. لذلك فالملفوظات اللغوية المكتسبة هنا تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد والتي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه إلى درجة أنه يصبح لا يفرق بين هذه الخبرات وبين اللغة(يعني يقيم علاقات مباشرة بين الدال والمدلول والواقع المعاش). فتُتَرجم الخبرة لتكون لها معنى عاما معاشا، فتٌشكل و تُدمج في سلوك الفرد لتصبح جزء منه. وهو ما يجعل خطاب وتعبير المتعلمين يتميز بالطوعية والعفوية والآلية من خلال الاسترسال والسيولة في التعبير والكلام، ويجدون في اللغة الأولى السهولة والبساطة التي تمكنهم من تبليغ رسالتهم. غير أن عملية تعلم اللغة المدرسية تتم بطريقة عكسية، حيث تٌعلَّم القواعد والقوانين والتراكيب التي تؤلف الجانب الشكلي للغة. و خلالها يتعلم المتعلم اللغة المدرسية أولا ثم ينتقل إلى الخبرات التي تعبرعنها، ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا بعاكس لغته الأولى. والعلاقة التي يَبنيهَا هنا تتم عن طريق ترجمة المعنى المقدم بالتقريب مع لغته الأولى التي بها يفكر. لذلك نجد خطابه باللغة المدرسية يشوبه التردد والتقطع وعدم الانسجام في العناصر المكونة

للجملة، وعندما يعبر شفويا أو كتابيا يجد نفسه يرجع دائما إلى لغته الأولى معتمدا على إستراتيجيات معرفية معينة، كالترجمة أو المقارنة والربط بين ما يعرفه من قبل بلغته الأولى وبين ما يتعلمه وهو ما أكده غالبية تلاميذ العينتين في مقياس إستراتيجيات التعلم بنسبة 63.98 % بأنهم يستعملون إستراتيجية الترجمة والمقارنة بين ما يعرفونه باللغة الأولى وبين ما يتعلمونه باللغة الثانية من أجل الفهم و التعبير شفويا أو كتابيا.

ويمكن القول أيضا أنه نتيجة لعدم تحكم هؤلاء المتعلمين جيدا في لغة التعليم، إما بسبب ضعف تدريبهم على أشكال التعبير والكلام بها في مختلف المواقف الحياتية، أو بسبب عدم فهمهم الجيد لكل القواعد اللغوية وضوابطها المتنوعة والمتعددة، يجدون أنفسهم يقعون في أخطاء تعتبر من مظاهر التطور اللغوي، وأحد دلائل اللّغة الوسيطة. حيث أنهم يفكرون باللغة الأولى (ع/العربية، والقبائلية) في كل المواضيع التعليمية و المواقف الحياتية، وعندما يعبرون شفويا أو كتابيا باللغة الثانية يجدون أنفسهم يستندون إلى القوالب التركيبية والرصيد اللغوي المألوف والمُستوعب والجاهزة على مستوى الذاكرة العاملة (القصيرة المدى) بشكل عفوي للغتهم الأولى. وهو ما بينه بلومفيلد(Bloomfield) عندما أشار إلى تداخل مؤثرات اللغة الأولى في اللغة الثانية، معتبرا اللغة الأولى المصدر الأساسي للأخطاء بين متعلمي اللغة الثانية.(دوجلاس براون 1994).

المقارنة بين نتائج دراستنا و نتائج الدراسات السابقة:

لقد أشارت دراسات كل من كراشن وانرايخ وبلومفيلد(Blomfild ,Craschen, Weinreich) إلى أن تعلم اللغة الثانية في المدرسة تتأثر كثيرا بمكتسبات اللغة الأولى وتجعل المتعلم دائم الوقوع في الأخطاء التي تتراكم عليه لتتحول فيما بعد إلى صعوبات في تعلمها. لأن الفرد يملك رصيدا معرفيا ولغويا وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من المحيط الأسري والاجتماعي الذي عاش فيه، إلى جانب استعمالاته لها في مختلف مواقف الحياة اليومية، فمن البديهي أن تشكل هذه المكتسبات القبلية باللغة الأولى قاعدة البيانات الأساسية التي بواسطتها يفهم ويتعلم اللغة المدرسية. وبالتالي تعتبر مصدرا للكثير من الأخطاء اللغوية.

وهو ما ذهب إليه الباحث راجي راموني 1971 بين في دراسة له تحت عنوان:" دراسة إحصائية للأخطاء في كتابة الطلاب الأمريكيين للغة العربية "عندما توصل إلى نتائج تؤكد أن أنماط الأخطاء اللغوية التي وقع فيها الطلاب الأمريكيين، سواء كانت صوتية أو تركيبية أو معجمية أو نحوية وصرفية، يعود أصلها إلى تأثير خصائص اللغة الأولى لديهم.

وتوصلت إلى نفس النتائج تقريبا الباحثة نفيسة موسى أمين في دراستها حول:" أثر أنماط اللغة العربية على الجملة الأنجليزية المكتوبة لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمصر". جامعة عين الشمس 1976. حيث بينت كيف أثرت اللغة العربية باعتبارها لغة أولى في تعلم اللغة الأنجليزية في الكثير من البنيات والقواعد اللغوية.

كما أكدت ذلك أيضا الباحثة خولة طالب الإبراهيمي(1981) في دراستها حول "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية" حيث قالت أن:" بعض الأخطاء هي من قبيل التداخل بين العربية الفصحى واللهجة العامية، وهو مظهر من مظاهر الثنائية اللغوية التي يعيشها المجتمع العربي عامة والجزائر بصفة خاصة. فعندما يعجز التلميذ عن التعبير عن فكرته بتركيب ينتمي إلى اللغة الفصحى يستبدله بتركيب من العامية فيقوم هذا الأخير مقامه ويسد مسده أي يملأ الخانة الفارغة في النظام"(خولة طالب الإبراهيمي 1981 ص41).

وحتى تتضح أهمية اللغة الأولى ودورها في تعلم اللغة الثانية، لاحظ الباحث لاي(Lay1982) في سياقات و إجراءات استعمال اللغة الأولى من قبل متعلمين صينيين للغة الأنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية، عند كتابتهم باللغة الثانية(الأنجليزية) بأن هؤلاء بقدر ما يستندون إلى اللغة الأولى، بقدر ما تكون النصوص المكتوبة منظمة بشكل أحسن، وفيما بعد توصل إلى استنتاجات توضح أن استعمال اللغة الأولى يُعتبر أكثر من ضرورة في مرحلة من مراحل تطور اللغة الثانية. وبالتالي بقدر ما يزداد التحكم في هذه الأخيرة بقدر ما تقل الحاجة إلى الاستعانة باللغة الأولى. كما لاحظ أن استعمال اللغة الأولى انتشر أكثر في المواضيع التي تعالج الحقائق الثقافية المرتبطة باللغة الأولى، وبالبيئة التي نما فيها المتعلم. وأن استعمال اللغة الأولى تبسط عملية

البحث عن المعلومات ذات العلاقة بالمواضيع غير المتداولة كثيرا.(Oriol Guasch ,Ailn°10 1997p23).

و أكد أيضا فريندلندر في دراسة له (Freindlander1990) حول امتيازات التخطيط باللغة الأولى عند التعبير باللغة الثانية، أن نسق تخزين المعلومات والمعارف قد تم باللغة الأولى، لأنها الوسيلة الفعالة التي يسهل الدخول إليها. نظرا لدورها في تخفيف الثقل المعرفي الذي ينتج عن البحث والتخزين للمحتوى المعلوماتي في الذاكرة القصيرة المدى باللغة الثانية، الذي لم يكن مبدئيا مكتسبا بها. واستعمال اللغة الأولى يساهم في التخطيط والاختيار والتنظيم للمعلومات المستوعبة بها من أجل السماح لترجمتها باللغة الثانية في مرحلة لاحقة.(Oriol Guasch ,Ailn°10 1997p2). ويمكن أن نفهم من كل ذلك أن الشخص عندما يتعلم لغة جديدة يستعمل خبرته السابقة باللغة المكتسبة لفهم اللغة الثانية و تعلمها، خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي. فلولا البنيَات والنماذج المكتسبة والتي بواسطتها يقارن ويقوم بارتباطات مختلفة لما استطاع تعلم الكثير من المفردات والمفاهيم والقواعد اللغوية ولا استطاع استرجاع الكثير من المفردات والمعلومات والمعارف المخزنة أصلا باللغة الأولى. فهذا يمكن ان يحدث فعلا، لكن عندما نلاحظ المتعلمين في المدرسة الجزائرية يستعملون الصيغ التعبيرية للغة الأولى في كل مراحلهم الدراسية وفي كل المواضيع والوضعيات والسياقات الرسمية التعليمية وغير الرسمية في مختلف المواقف التواصلية، يجعلنا نطرح تساؤلات إن كان هذا الأمر عاملا ايجابيا ام سلبيا؟

بينما الخطأ في المقاربة المعرفية الحديثة(Paula Maria Ristea 2006 p13): يعتبر" وسيلة لإظهار العمليات العقلية التي لا نستطيع الولوج إليها، وهو دليل على الشيء الذي يواجه تفكير المتعلم في حل مشكلة معينة، و مؤشر انتقالي لدورة تعلّميّة." كما يُعتَبر كل خطأ رمزا للتعلم التطوري المتأثر بعامل سياق التعلم والمتعاملين والمعارف الجديدة و عامل النسيان. كما أن الخطأ حسب علماء النفس المعرفي هو عملية عقلية غير مطابقة للعَقْد البيداغوجي(D.Descomp 1999 p 20 بتصرف). و يعتبر حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا ومحركا لعمليات التعلم والتعليم. لأن المتعلم في عملية التعلم يختبر معارفه المسبقة بطريقة عفوية، ليتحقق من مدى صحتها من خطئها وهو ما يجعله يقع في

الأخطاء بالضرورة، ليتحفز فيما بعد ببذل جهد إضافي لتصحيحها، ويتعلم الصحيح منها (أي أصبح الخطأ دافعا للتعلم). كما يعطي باشلار لمفهوم الخطأ مكانة متميزة فهو ليس مجرد محاولة أو تعثر، بل ظاهرة بيداغوجية تمثل نقطة انطلاق المعرفة، لأن هذه الأخيرة لا تبدأ من الصفر بل تمر بمجموعة من المحاولات الخاطئة. ويعتبر تصور ومنهج عملية التعليم والتعلم تقوم على اعتبار الخطأ نوع من إستراتيجيات العملية التعليمية. أي أن باشلار جعل من الخطأ أرضية خصبة للتعلم الجيد، لأن المتعلم عندما يحاول تعلم شيئا ما فإنه حتما يمر عبر عدة محاولات يتمكن بعدها من استيعابها ثم يختبرها أو يجربها وبعد التأكد من صحتها تصبح جزءا من مكونات نظامه المعرفي.

وبناء على ما سبق، ومن خلال نتائج الدراسة، تبين أن اللغة الأولى قد شكلت مرجعا محوريا في معالجة المعلومات وتوجيه تفكير المتعلمين في إنتاج اللغة، حتى طغت على صيغ لغة التعليم في التعبيرين الشفوي والكتابي. ونتيجة لذلك ظهرت أخطاء كثيرة، في كل البنيات اللغوية، إلى درجة تبدو اللغة الأولى (العامية العربية) أو(القبائلية) وكأنها هي اللغة الأساسية، مع العلم أن هذه الأخطاء لا تظهر في مراحل التعليم الابتدائي فحسب، بل تلازم المتعلمين في كل المراحل المتقدمة من التعليم المتوسط والثانوي وحتى الجامعي. أين لا يستطيع هؤلاء تكوين جملا تامة وفقرات متناسقة وفق قواعد اللغة المدرسية. وعليه نستنتج أن هذا التنوع في الأخطاء و مسؤولية للغة الأولى في ذلك، لا يمكن اعتبارها عاملا ميسرا لتعلم اللغة الثانية وبالتالي فالفرضية الأولى لم تتحقق.

الفرضية العامة الثانية: ـــ تؤثر اللغة الأولى في تعلم اللغة المدرسية بشكل واضح في الجانب الصوتي والجانب النحوي والجانب الصرفي.

ـــ **الفرضية الإجرائية الثانية** (أ): تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب الصوتي في تفخيم الأصوات، واستبدال الأصوات أو الحروف في التعبيرين الشفوي والكتابي.

من خلال نتائج الدراسة الميدانية يتضح لنا أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل كبير في الجانب الصوتي لمتعلمي العينتين، في نمط عدم نطق الصوائت في آخر الكلمة أو في قلب بعض الأصوات خاصة في التعبير الكتابي. فمثل هذه الأخطاء كلها يعود أصلها إلى صفات نطق أو تصويت الكلمات باللغة الأولى سواء كانت (ع/عربية) أو (قبائلية)، ذلك أن نطق أواخر الكلمات فيهما دائما تنتهي بساكن، أو

صامت، كقولنا[نْرُحْ نقرَ فَلْجامعْ] بالعامية العربية أو [أذَلْيغْ إوَذْرَارْ أذُرارَغْ] بالقبائلية. يعني أن الوعي الفونولوجي للمتعلمين استقر على ما تم اكتسابه وإدراكه وفق خصائص مخارج وصفات الأصوات المألوفة لديهم باللغة الأولى. كما أن الميل إلى نطق الصوائت صوامت في آخر الكلمات لها علاقة مباشرة بطبيعة وخصائص اللغة الشفوية التي يعتمد فيها المتعلمون مبدأ التخفيف في النطق كما هو سائد في الكثير من لغات العالم. بينما بعضها الآخر له علاقة بمشكلات التحكم في العلامات الاعرابية التي لا يتقنها المتعلمون بشكل جيد، إما لكونها معقدة بالنسبة إليهم، يصعب عليهم فهم ضوابطها وشروطها بشكل دقيق في هذه المرحلة العمرية والمستوى العقلي، وبالتالي تعتبر أخطاء تطورية. وإما أن استراتيجيات التعليم المتبعة من قبل المُعلِّمين لم تكن فعالة وناجحة في تحقيق مهارات النطق المنشودة بلغة التعليم وفق قواعد الاعراب المعروفة فيها خلال السنوات الخمسة من التعليم الابتدائي فجعلهم ذلك لا يميزون كثيرا بينها وبين خصائص النطق باللغة الأولى. كما يمكن ان يعود ذلك إلى تأثير لغتهم الأولى(ع/العربية) و(القبائلية) نتيجة خلوها من العلامات الاعرابية فساهم في تفاقم ذلك الشكل من النطق.

أما نمط الأخطاء في التفخيم والغُنَّة لم يسجل إلا في صوت الباء عند نطق كلمة[**أقبُّونغ**] [akbbongh] لدى الناطقين بالقبائلية. وهي ترتبط بشكل مباشر بخصائص النطق لدى الناطقين بالقبائلية من سكان تمقرة الذين يضخمون بعض الأصوات وبشكل خاص صوت الباء في وضعيات كثيرة مثل:[أَصبَّاطْــ أعبُّوظ ...]. ونفس الشيء يمكن قوله حول التنغيم، فظهر لدى الناطقين بالقبائلية لتَميُّز سكان منطقة القبائل بغمة خاصة عند تعبيرهم بالعامية العربية أو بالفصحى وحتى بلغات أجنبية أخرى كالفرنسية. ويحدث ذلك دائما تحت تأثير الغنة القبائلية. بينما نلاحظ أن الفونيمات(الحروف) المستبدلة من قبل المتعلمين بحروف أخرى داخل الكلمة في التعبير الكتابي، خاصة استبدال[الظاء/والضاد] أين يكتب فونيم[**ظ**] في كلمة مثل:[الغميظة بدل [**الغميضة**]، أو العكس، حيث يكتب هذا الأخير [**الضاد**] في كلمة أخرى مثل:[نضمت بدل [نظمت] و[نضيف، بدل[نظيف]. و أخطاء الاستبدال بين [الضاد/ والذال] كما في الفعل[تحذرون] بدل[تحضرون] و الفعل[وحضرتهما] بدل: [حذّرتُهما]. و اخطاء استبدال بين [السين/والصاد] في [يتصلقون، بدل[يتسلقون] و[سعدنا إلى الحافلة بدل[صعدنا] يتضح لنا أن المتعلمين في

العينتين لديهم تداخل كبير بين الفونيمات المتشابهة في النطق والمخرج. وهي قد ترجع أساسا إلى مشكلات في الوعي الفونولوجي، حيث لم تتضح لديهم قدرة التمييز المناسبة بين خصائص النطق لمختلف الأصوات وصفاتها، أو أنهم لم يتدربوا على نطق مقاطع الكلمات بشكل يؤهلهم للإدراك الواعي لعناصر الكلمة ومكوناتها. لذلك تَمثُلاتهم الذهنية لها جعلتهم يكتبونها ويجسدونها بشكل غير صحيح أو معكوس بتفخيم المخفف وتخفيف المفخَّم. و هو ما قد يجعلهم يقعون في صعوبات الكتابة والقراءة. مع العلم ان القراءة هي استنباط للنَّغمات التي تكوّن الكلمات الملفوظة من خلال الأشكال التي تسمى (الحروف)، أو الصورة الشكلية(الرمزية) للكلمة، والتي تحوي بداخلها هذه النغمات الصوتية فتُشكِّلُ اللفظ الفونولوجي للكلمة. مع العلم أن عملية القراءة لها علاقة مباشرة بالكتابة، من خلال تمثل الصورة الذهنية والخطية للكلمات. حيث تصبو إلى تعليم القارئ تفكيك النغمات الملائمة، بحسب أحرف كل كلمة، وضمِّها حسب تسلسلها، من اجل الوصول إلى تلفُّظ سليم للكلمة. وهذه السيرورة (أي فك النغمات حسب الأشكال الصورية للأحرف ومن ثم ضمها بشكل تسلسلي) هي عملية ذهنية تحتاج إلى مهارات لغوية، كالذاكرة اللغوية النشطة(القصيرة المدى)، والقدرة على ملائمة الصوت أو النغمة الملائمة للشكل الحرفي، تعرف بالسيرورة الفونولوجية(Le processus Phonologique). كما أن هذه الميكانيزمات المتعلقة بالسيرورة الفونولوجية، تبدأ أولا من الوعي بالنغمات المكونة للألفاظ الكلامية (Snowling, 2001.P198) حتى يتسنى للطفل الذي يبدأ بتعلم القراءة أن يربط ما بين النغمات التي تُلفظ في الكلمة، وما بين تمثيلها الحرفي. أي أن الكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة، لم يتعلمها هؤلاء التلاميذ بالطريقة المناسبة في المدرسة. لأنه لكي يقوم القارئ بالمحافظة على التذكر الفعّال بشكل متواصل لجميع النغمات التي قام بتحليلها وترتيبها الصحيح، يستلزم تنشيط الذاكرة العاملة بشكل سليم. وفعالية ذلك (جهاز التذكر الفعال) منوط بالقدرة على تجهيز وتجنيد الإصغاء السليم، والمتواصل بشكل يمكن المتعلم القارئ من أن يُفعّلَ ذاكرته العاملة، حتى يستطيع أن يركز فيما يعالجه ذهنيا وفكريا و يتذكره بصورة صحيحة الرموز والأشكال اللغوية

المميزة للغة المدرسة. وهو ما لم يتبلور في المنهاج الدراسي، ولم يُدرّب عليها المتعلمون في المدرسة خلال الحصص الدراسية كنشاطات لتنمية الوعي الفونولوجي.

ويمكن ان نرجع مشكلات الاستبدال للأصوات وعدم التمييز فيما بينها إلى التقارب والتشابه الكبيرين في النطق، كما هو بالنسبة لــ**[الظّاء** و**الضّاد]** و**[الذال]** و**[السين والصاد]**. لذلك تَمثُّلها الذهني لهذه الحروف في هذه المرحلة التعليمية يعبر على عدم نضج إدراكهم ووعيهم الفونولوجي الذي يجعلهم يستطيعون التمييز بينها. كما يمكن ان ترجع إلى تأثير عوامل اخرى ساهمت بشكل مباشر وغير مباشر في حدوث هذه الأخطاء. فنعتقد بتأثير عامل ضعف التركيزهم والانتباه أثناء التعبير الكتابي خلال الاختبار و أثناء الحصص الدراسية وخاصة القراءة والكتابة والإملاء.

ــ عامل ضعف قدرة التذكر للشكل الصحيح للحروف التي تم تعلمها في المدرسة.

ــ عامل طريقة التعليم و استراتيجيات التعلم المعتمدة داخل المدرسة الجزائرية، أين تعتمد طرق الحفظ الآلي للكلمات، ونقص التدريبات على مهارات الاستماع والتمييز الصوتي ومقاطع الأصوات ومهارات التعبير الشفوي التي تساهم في تنمية الوعي الفونولوجي الضروري الذي يعزز قدرة المتعلمين على إدراك آليات إنتاج الأصوات وإدراك مخارجها وصفاتها والتمييز فيما بينها داخل الكلمة خاصة بالنسبة للأصوات المتقاربة والمتشابهة.

ــ عامل استعمالات المعلمين أنفسهم للنطق باللغة الأولى (العامية العربية والقبائلية) خلال حصصهم الدراسية، فجعل المتعلمين يعتقدون أن مثل هذه النماذج المستعملة في المواقف الدراسية صحيحة ومقبولة. مع العلم أن هؤلاء المتعلمين يدرسون في القسم النهائي من التعليم الابتدائي يفترض أنهم بلغوا مستوى يُؤهلُهم إلى نطق كل أصوات اللغة العربية والتمييز بينها شفويا وكتابيا عن اللغة الأولى (العامية العربية والقبائلية) بشكل صحيح تقريبا. كما تبيَّن ذلك في الكفاءة الختامية للمتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، التي نصت على أن يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي.(المنهاج الدراسي وزارة التربية الوطنية 2006 ص 9). أما اخطاء التفخيم لم تظهر إلا

عند فئة من الناطقين بالقبائلية فقط وفي صوت الباء عند نطقهم **[أقبو]** وهو امر يميز سكان منطقة تمقرة. وبالتالي ليس بالظاهرة التي تحتاج الدراسة ولفت الانتباه.

المقارنة بين نتائج دراستنا و نتائج الدراسات السابقة:

في دراسة قاريت 1984; 1983; 1980; Garrett1975 1988,1992, عندما ميّز بين مختلف فئات الأخطاء، بيّن في الفئة الأولى التي سماها(أخطاء الأصوات والمفردات erreurs de son et de morphèmes) أو أخطاء استبدال الأصوات، فقد أرجع بعض عمليات الاستبدال هذه بين الأصوات إلى آلية التهيؤ أو التوقع (l'anticipation) التي تَنتُجٌ عن خطأ في تنفيذ التخطيط للكلام التي تُميز النشاط الذهني للفرد عند التعبير الشفوي، أين يتغير ُنطق صوت أو مقطع صوتي لكلمة بسبب التهيؤ لنطق صوت تال في الكلمة اللاحقة لها" كما في المثال الآتي الذي استشهد به:[il étu venait) pour (il étais venu]. (Michel Fayol1997p23) . أو كما في قول التلميذ[**ليث ثمة شيء]** ــ بدل [**ليس ثمة شيء]** حيث استبدل نطق السين بالثاء نتيجة تهيئه لنطقه لاحقا. كما أرجع بعضها الآخر إلى التسرع ونقص التركيز. لكن البعض الآخر من الأخطاء الصوتية المذكورة سابقا قد ترجع أساسا إلى التشابه النطقي بينها في المخرج، فغالبيتها لثوية أسنانية، تختلف فقط في الصفة(الشدّة والرخاوة). وقد أكد ذلك كارمانGarman1990 عندما قدم تفسيرا لمصادر الأخطاء اللغوية الفونولوجية قائلا:" أن بعض الأخطاء تعود إلى التشابه في بعض الجوانب بين الحروف أو أنهما متقاربان في النطق" (Michel Fayol1997p27).

وهو ما توصلت إليه راجي راموني 1971 في دراسته حول:" دراسة إحصائية للأخطاء في كتابة الطلاب الأمريكيين للغة العربية" عندما بين أن أهم الأخطاء الصوتية التي وقع فيها المتعلمين الأمريكيون تتمركز حول عدم التمييز بين الأصوات الساكنة أو عملية استبدال للأصوات المتقاربة مثل: استعمال أصوات ساكنة خفيفة بدل الثقيلة(مثل استعمال التاء بدل الطاء في كلمة [تيب] بدل [طيب]. الدال بدل الضاد في كلمة [مريدة] بدل [مريضة] السين بدل الصاد في كلمة [مسر] بدل[مصر]. مع أخطاء الترتيب العكسي للحروف الساكنة في الكلمات: مثل استعمال [الضاد] بدل [الذال] في كلمة" [أفراض] بدل [أفراد]. واستعمال [الطاء] بدل [التاء] في [طاريخ] بدل [تاريخ].ونفس الشيء بالنسبة لنماذج الأخطاء التي ارتكبها تلاميذ العينتين في دراستنا مثل:

قول أحدهم:[حضرتهما بدل حذّرتهما] وقول الآخر[يتصلقون بدل يتسلقون] أو[يُفصدون بدل يُفسدُونَ] والتي أرجعها إلى: أخطاء في استراتيجيات التعليم والتدريس للغة العربية الفصحى. و نقص التدريبات الكتابية واعتماد طرائق الحفظ الآلي للمفردات والتراكيب دون توظيفها شفويا وتحريريا. مع المبالغة في التصويبHypercorrection. وإلى تأثير اللغة الأولى التي اكتسبها هؤلاء من بيئتهم الاجتماعية. كما أكدت نتائج مشابهة لدراستنا في تلك التي أجراها رشدي طعيمة أحمد 1982 حول" المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان" حيث لأكد أن من أهم المشكلات الصوتية التي يقع فيها المتعلمون غير الناطقين بالعربية هي: صعوبة تمييزهم بين الوحدات الصوتية المتشابهة مثل: الدال والضاد ــ الذال والظاء ــ الحاء والهاء ــ السين والصاد. والتي فسرها الباحث على أنها تعود إلى: تعدد الخلفيات اللغوية للدارسين، يعني تأثير اللغة الأولى في تعلم واستعمال اللغة الهدف.

كما أكد الدراسة المنجزة من قبل معهد اللغة العربية بمكة المكرمة سنة 1984 حول حول (الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية) أجريت على متعلمين غير ناطقين بالعربية لنتائج مشابهة لدراستنا فيما يخص ظهور اخطاء استبدال الحروف المتشابهة خاصة في التفخيم والترقيق او الرخاوة. فبيّنت النتائج أن غالبية الأخطاء ترجع إلى التداخل اللغوي أو (نقل الخبرة السابقة إلى الخبرة الجديدة)، نتيجة للعادات اللغوية الراسخة للغة الأولى لديهم. ومن بين الأمثلة التي دعمت بها الدراسة تفسيرها لذلك ما لاحظه الباحثون الذين كلفوا بإنجازها لدى المتعلمين الذين لغتهم (اليوربا) فهم يجعلون الثاء و الذال و الزاي و الصاد و الظاء و الشين سينا في [**ثُمَّ**] فينطقونها: [سُمّ] و في **[ذلك]** ينطقونه: [سالك]، و في [زيد] ينطقونه:[سيد]، و في [صادق] نجد: [سادق]، و في [ظالم] ينطقونه:[سالم] و غيرها.

و في نفس الاتجاه أكد حسنى عبد الرحيم قنديل(1986) في دراسة له حول" الأخطاء الصوتية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها " أن الأخطاء تكثر في الأصوات المتقاربة في المخارج. وأخطاء أخرى لها علاقة بصعوبة نطق أصوات الإطباق، و تأثير الصوائت على الصوامت. وأخطاء أخرى من نوع عدم التفريق بين

الأصوات المرققة والمفخمة كما هو في دراستنا عدم التمييز بين الذال والضاد والسين والصاد. وقد أرجعها الباحث إلى تأثيرات اللغة الأولى للدارسين.

وهو ما توصلنا إليه في دراسة لنا (2003)، حول صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، أين بينا فيها انتشار أخطاء صوتية متنوعة للمتعلمين الجزائريين ناطقين بالعامية العربية والقبائلية، كعدم نطق صوت التاء في آخر الكلمة، وأخطاء المد. حيث بينّا أنه تعود أساسا إلى تأثير اللغة الأولى (العامية العربية و القبائلية) لدى تلاميذ العينتين، أين لا تنطق فيها الصوائت في آخر الكلمات تخفيفا لعملية النطق واختصارا للوقت والجهد في الكلام. يعني أن اللغة الأولى أثرت بشكل أو بآخر في نطق بعض الأصوات داخل الكلمات، وجعلت المتعلمين يتكلمون اللغة المدرسية بشكل يشابه كثيرا النماذج المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى والحاضرة بشكل دائم على مستوى الذاكرة القصيرة المدى بحكم استعمالاتهم اليومية لها.

وبناء على كل ذلك فإن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت في شقها الثاني الخاص باستبدال الحروف و عدم التمييز بين الفونيمات المتشابهة في النطق والتي ظهرت كأول مشكلة في التعبير الكتابي لدى ثلث تلاميذ العينتين، أما في شقها الثاني والخاص بتفخيم الأصوات لم تتحقق نظرا لعدم تسجيلنا لانتشار أخطاء من هذا النوع إلا لدى نسبة ضعيفة جدا لم تتجاوز1% من المتعلمين الناطقين بالقبائلية وفي صوت واحد فقط من أصوات اللغة القبائلية وهو صوت [**الباء**] وفي كلمة [أقبو] فقط. ولم تسجل لدى الناطقين بالعامية العربية أصلا. كما بينت نتائج الدراسة وجود أنماط أخطاء صوتية من نوع آخر مثل الغُنَّة لدى الناطقين بالقبائلية و المد، والاستبدال والتداخل بأصوات اللغة الفرنسية إلا أنها ضعيفة جدا ولم ترق إلى مستوى لفت الانتباه لتعتبر ظاهرة منتشرة بين المتعلمين.

ــ **الفرضية الإجرائية الثانية(ب):** تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب النحوي والتركيبي في:ــ تركيب الجمل وفق صيغ الجملة في اللُّغة الأولى.

ــ و استعمال الجمل الناقصة والمختصرة.

ــ أخطاء في استعمال الروابط اللغوية داخل الجملة (حذف وخلط بين الروابط).

ــ أخطاء في الإعراب (علامات الجزم والنفي).

وبناء على نتائج الدراسة تبين لنا أن المتعلمين من العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) يعانون من مشكلات كثيرة في تركيب الجمل وفق لغة المدرسة. فكونوا جملا شبيهة بالجمل المألوفة بلغتهم الأولى (العامية العربية و القبائلية). كما أنها انتشرت لدى غالبية المتعلمين في التعبيرين الشفوي الكتابي. حيث سجلنا عدة انماط للأخطاء التركيبية، من اهمها استعمال الجمل الناقصة أو المختصرة، والتي تفرعت منها الجمل الناقصة من الفعل ثم الفاعل ثم حروف الجر والمفعول به. وهي كلها صيغ وعبارات جملية تبين أن المتعلمين عندما يجيبون على أسئلة المقابلة الشفوية أو يسردون قصصا أو وقائعا كتابية يميلون إلى الاختصار والاقتضاب في الكلام والكتابة، باستعمال تعابير ضمنية لبقية أجزاء الجملة و المكون الجملي. وفي التعبير الكتابي أيضا تعبر الجمل الناقصة من حرف الجر واسم المجرور وكأن المتعلم يستعمل لغة ضمنية معتقدا أن الآخرين الذين يكتب لهم سيستنتجون دلالة الجمل ومعناها. وكأنه يخاطب نفسه أكثر ما يخاطب الآخرين عن رحلته المدرسية إلى الغابة. كما قد تعبر على ضعف درجة تركيزه وانتباهه أثناء التعبير نتيجة قلق التخلص من الاختبار. ذلك أنهم يكتبون جملا موحية ثم يبترونها من مكوناتها الأساسية(الفعل او لفاعل..حرف الجر..)، لينتقلوا إلى جمل جديدة، دون انتباه منهم أو مراعاة لوجود نقص تستلزمه الجملة التامة. وهي دلالة على تأثير اللغة الأولى(القبائلية) و(العامية/العربية)، اللتان تمتازان بالاختصار في الكلام والبساطة في تركيب الجمل. وكأنهم يركبون جملا بالقبائلية والعامية العربية ثم يترجمونها إلى الفصحى. وهي الإستراتيجية المعرفية التي ثبّتَ اعتمادها بشكل دائم من قبل غالبية تلاميذ العينتين بنسبة تتجاوز60%. عندما أكدوا في مقياس استراتيجية التعلم أنهم عندما يريدون التعبير يلجأون دائما إلى البحث عن الكلمات في اللغة التي أستعملوها في البيت ليقارنوها بالكلمات المشابهة لها باللغة العربية.

أما أخطاء سوء توظيف واستعمال حروف الجر وأدوات العطف و[ألــ] التعريف بالحذف تارة وبالإضافة تارة أخرى خاصة في التعبير الكتابي، تبين لنا أن هناك خلطا بيّنا وضعف قدرة التمييز في استعمالات مختلف حروف الجر في الجمل المناسبة لها، مثل:[**كانت قريبة لِمَدرستنا**/بدل **[من]**، [**وجلسنا في الطاولة**، بدل **[حول]** بالنسبة للناطقين بالعامية العربية. و[لا ترمي الأوساخ **إلى** الأرض/بدل:**[على]** ،[فذهبنا **مع** رفقة/بدل**[رفقة]**بالنسبة

ل(ن/ق). فهي نماذج تؤكد درجة تأثير الصيغ والعبارات المألوفة باللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) عند التعبير كتابيا. و نفس الشيء بالنسبة لأنماط الأخطاء النحوية التي تجسدت في [علامات رفع المفعول به بدل نصبه، ورفع خبر كان بدل نصبه، ونصب الفاعل بدل رفعه، وجزم غير المجزوم من جهة وعدم جزم الفعل المجزوم ب**[لا]** النافية أو **[لم]** الجازمة...... فهي الأخرى تدل على أن المتعلمين لا يميزون بين وظائف مختلف الحروف والأدوات اللغوية في الجملة عندما تسبق الفعل. بل كثيرا ما يطبقونها بطريقة عكسية كما هو بالنسبة لوظيفة **[كان وأخواتها]** ووظيفة **[إن وأخوتها]**. فمثل هذه الأخطاء النحوية والصرفية نجدها مترابطة فيما بينها وتؤثر في بُنية الجملة، لأن الخطأ في استعمال علامة إعرابية، أو الخطأ في استعمال زمن الفعل أو في ترتيب بعض عناصر الجملة الفعلية أو الإسمية، أو حذف لرابط لغوي كحرف الجر او ظرف المكان او غيرها تؤثر بالضرورة على تركيب وتناسق الجملة وبالتالي على معناها. فقواعد النحو تشكل العمود الفقري للتعبير السليم باللغة المدرسية. وعليه فإن تلك الأخطاء كلها قد ساهمت بشكل مباشر أو غير مباشر في عدم تماسك و تناسق الجمل. وهي الأخطاء التي اكدها كل المعلمين بالمنطقتين (ن/ع/ع) و(ن/ق) في إجابتهم عن سؤال في الاستمارة التي وزعت عليهم حول نوعية الأخطاء الشائعة لدى تلامذتهم، بأنها تتمثل في قواعد النحو الصرف والتركيب للجمل. وهذا يبين لنا ان مشكلات تركيب الجمل قد لوحظت في الأقسام لكن لم يتم التكفل بها ومعالجتها.

و غالبية الأخطاء التركيبية ظهرت في التعبير الشفوي أكثر عنه في الكتابي. نتيجة لآلية التعبير وزمن الإنتاج اللغوي في الوضعيتين المختلفتين (الشفوية والكتابية). حيث تتوفر للمتعلمين فرصة المراجعة والتأني والتحري قبل التعبير كتابيا أكثر منه في الشفوي، حيث آلية التفكير تتزامن وآلية التعبير، يضاف إليها تأثير عوامل نفسية كالارتباك والتردد مع وضعية الاختبار مع شخص غريب. فهي تؤثر في نوعية الجمل من حيث طولها وقصرها وتسلسلها. وهو ما يؤكد أن مصادر الأخطاء التركيبية والنحوية متعددة ومتنوعة من أهمها:

ــ تأثير قوالب ونماذج اللغة الأولى، من خلال استعانة واستعارة المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) بالتراكيب والعبارات المألوفة لديهم في لغة التواصل اليومي. لكونها قد شكلت

البنية الفكرية والمعرفية والمفاهيمية الأولية، وأصبحت تمثل مرجعيتهم و قاموسهم الأساسي الذي يعوضون به أي نقص، ويخففون به الجهد والضغط المعرفي الناتج عن عمليات المعالجة والتحميل للمعارف والأفكار وأدوات لغة التعليم من الذاكرة النشطة، مع احتمال عدم فهمهم الجيد للكثير منها خلال الحصص الدراسية. كما أن بصمات اللغة الأولى في الأخطاء النحوية المتنوعة وخاصة الاعرابية منها واضحة، نتيجة لخصائص العامية العربية والقبائلية اللتان تفتقران إلى كل اشكال الاعراب وبعض الروابط اللغوية. وقد بيَّن كل من فرييدلندير Friedlander 1990 وكومينغ 1989Comming في دراستيهما، أن استعمال اللغة الأولى في هذه الحالة يسمح للتخطيط والاختيار والتنظيم للمعارف المكتسبة باللغة الأولى ليتسنى ترجمتها في مرحلة لاحقة. (Oriol Guasch-AIL 1997 p23/24).

ـــ يضاف إليها تأثير العوامل الذاتية للمتعلمين، كضعف الذاكرة البصرية، (خاصة بالنسبة للأخطاء الإملائية والإعرابية في والتركبية)، أو ضعف قدرتهم على تنشيط الذاكرة البعيدة المدى لاسترجاع قواعد النحو وبُنية الجملة التامة التي تعلموها خلال خمسة سنوات إما نتيجة النسيان او الارتباك والقلق أو نتيجة لموقف وظروف إجراء الاختبار نفسه. و إما أنهم لم ينضجوا إدراكيا ومعرفيا حتى يستطيعوا التمييز بين وظائف مختلف الروابط اللغوية في سياقات الجمل المتنوعة، لكون النمو الإدراكي للطفل وقدرته على الملاحظة والتمييز يعتبران العاملان المتحكمان في نوع المفردات والتراكيب التي يكتسبها أو يتعلمها في كل مرحلة من مراحل حياته (داود عبده 1984 ص77). معنى ذلك عدم النضج الإدراكي أو عدم القدرتهم على الفهم والاستيعاب لوظائف الروابط اللغوية وبعض قواعد اللغة وضوابطها في مختلف الوضعيات، جعلهم يستعملونها بشكل خاطئ وغير مناسب. إلى جانب ذلك تؤكد لنا نتائج مقياس استراتيجيات التعلم أن غالبية المتعلمين سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو ناطقين بالقبائلية بنسبة 64.64% يستعملون إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى بشكل دائم. كما قد تعود مثل هذه الأخطاء إلى التعميم المبالغ فيه الذي ينتج عن عدم فهم المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) لضوابط وشروط استعمال بعض الروابط اللغوية في بعض السياقات

وخاصة حروف الجر، وأدوات الجزم، معتقدين أن أنها يمكن استعماله في كل الوضعيات مثلما حدث في حروف الجر كـــ[**في]** بدل **[بـــ]** و**[على]** بدل **[عن]** وغيرها.

ــ يضاف إلى ذلك تأثير طرائق التدريس التي يعتمدها المعلمون في تعليمهم، والتي ترتكز أساسا على التخزين والحفظ الآلي للدروس والقواعد النحوية وحتى النماذج اللغوية. وهو ما سجلناه في إجاباتهم حول نوعية النشاطات اللغوية التي يكلفون بها التلاميذ داخل القسم وخارجه فأكدوا بأنها تتمحور حول الاعراب والتمارين التطبيقية و قواعد النحو والصرف والبحوث واستعمال القواميس لحفظ الكلمات. فهي كلها الأنشطة التي تتميز بها طريقة القواعد والترجمة الكلاسيكية. حيث الاهتمام بحفظ قواعد النحو والصرف اكثر ما تهتم بتوظيف العناصر اللغوية في الاتصال بخلق مواقف واقعية في نشاطات التعبير الكتابي والشفوي كالحوار والنقاش وتبادل المعلومات والاستفسار..وغيرها. ومما زاد في تفشي هذه الأخطاء هو تأثير الصيغ اللغوية التي يستعملها المعلمون أنفسهم باللغة الأولى(ع/عربية) و(قبائلية) داخل القسم في حواراتهم ونقاشاتهم وتوجيههم للمتعلمين. وهو ما أسس لنماذج لغوية بعيدة عن قواعد اللغة الثانية. يعني أن النموذج(المُعلمين) كما يقول باندورا الذين يمثلون بالنسبة للمتعلمين المثل الأعلى والمعيار الذي يعملون على تقليدهم ومحاكاتهم، يرسخون نماذج خاطئة لديهم، و لا يتدخلون لتصحيح التعابير اللغوية ذات العلاقة باللغة الأولى، وفي نفس الوقت يسمحون للتلاميذ أنفسهم باستعمالها عند كل تعثر او صعوبة في الأداء. وهو ما اكدوه في إجاباتهم عندما صرحوا بأنهم كثيرا ما يستعملون لغة البيت في الشرح والتوضيح والتوجيه، و يسمحون للتلاميذ باستعمالها أثناء الحصص الدراسية. وهو ما ساهم صعوبة تمييزهم بين النماذج الصحيحة باللغة الثانية والنماذج المتداولة في الحديث اليومي داخل القسم بلغتهم الأولى مع معليهم، فأصبحوا يتبنونها وكأنها صحيحة. كما يمكن اعتبارها من الأخطاء التطورية لأنها قد تنتج عن ضعف قدرتهم اللغوية كما سماها تشومسكي نتيجة لعدم فهمهم واستيعابهم لها بشكل جيد، أو نتيجة للتعقيدات النحوية التي تُميز اللغة العربية خاصة في حركات الإعراب وقواعد الصرف. أو أن الأمر قد يعود إلى جهل المتعلمين بالقاعدة اللغوية المستعملة وقيودها، لأنه عندما يتعلمون بعض القواعد ويحاولون تطبيقها في مواقف جديدة، فإنه" كثيرا ما يتجاهلون بعض قيودها

وشروطها أو أنهم يعملون على تطبيقها في سياقات لا تنطبق عليها" (تمام حسان المرجع السابق ص101) مثل شروط استعمال **[كان]** أو **[إن]** وأخواتهما في الجملة التي ذكرنا بعضا من نماذجها وغيرها.... وهو أمر قد ينتج عن القياس الخاطئ أو عن "الحفظ الآلي للقاعدة دون فهم لها. وهو واقع المتعلمين في المدرسة الجزائرية. وهي كلها مصادر محتملة لمختلف الأخطاء النحوية والإملائية، التي نعتقد أنها ساهمت بشكل مباشر أوغير مباشر في تفاقمها وانتشارها.

لكن مثل هذه الأنماط من الأخطاء اللغوية لم يعد " ينظر إليها على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل أصبحت ينظر إليها معرفيا على أنها مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل، فتدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل تطور التعلم باللغة الثانية"(نايف خرما،علي حجاج بتصرف 1988 ص99). أي ان الأخطاء تطورية كما أشرنا سابقا.

المقارنة بين نتائج دراستنا ونتائج الدراسات السابقة:

لقد أشار قرمانGarman 1990 في دراسته حول مصادر الأخطاء في التعبير الكتابي إلى ما سماه بزلات القلم، عندما قال أن بعض الأخطاء تنتج عن النسيان لبعض الحروف في الكلمة (Michel Fayol1997 p 27) كما هو بالنسبة لحذف **[ألـــ]** في المثال الآتي:[في يوم من ..أيام نظمت/ص:**[الأيام]** [أنهيت **لعب/** بدل**[اللعب]**. وإلى استعمال المتعلمين لاستراتيجيات التناظر بين الكلمات المتداولة في اللغة الأولى مقابل كلمات باللغة المدرسية. كما هو في المثال السابق حيث نلاحظ في الجملة الأولى أن العبارة **[في يوم من أيام نظمت]** يقابلها بالعامية العربية **[واحد نهار]** وبالقبائلية[يوان أُووَّاسyiwen ouwas] وفي الجملة الثانية[**أنهيت لّعب]** بالعامية العربية يقابلها[**خلصت ل°عَب]** وبالقبائلية[فوكغ أورارfokagh ourar]. لقد أكدت الباحثة ماري آن شيلسترايت Maris_Anne schesltaete في دراستها ما توصلنا إليه عندما قالت أن أخطاء الإنتاج اللغوي لدى الطفل يمكن اعتبارها كمؤشرات للتطور اللغوي الجيد، ذلك حسب رأيها أن أخطاء المبالغة في التعميم تعني أن الطفل بدأ فعلا في تطبيق القواعد المتعلمة.(www.code.ucl.ac.be/users/schelstraete).

كما أكدها الكثير من الباحثين في دراساتهم، لا سيما دراسة محمد العصيلي عبد العزيز1995 حول" الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات

أخرى" حيث بين أن من أسباب الأخطاء التركيبية التي وقع فيها تلاميذ عينة الدراسة تعود إلى عدم وجود الإعراب في لغات أغلبية الدارسين. كما هو بالنسبة للعامية العربية والقبائلية لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية. كما أكد الباحث حسين الطيب السيخ في دراسته حول "تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها بالمركز الإسلامي الإفريقي (لقديم عبد الله 1988 ص78) عندما ركز في تحليله على المستويات اللغوية الصرفية، التركيبية والدلالية. حيث بين أن الطلبة يميلون إلى لغاتهم الأصلية (الأولى) في تركيب الجمل، معتبرا أغلب الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها تعود إلى النقل من لغاتهم الأولى إلى اللغة العربية الفصحى. وفي نفس الاتجاه بيّن الباحث عصمت نصر عبد الحميد سويدان في دراسته حول:" الصعوبات اللغوية الشائعة لدى الأجانب والمبتدئين في تعلم اللغة العربية"(1995) نتائج مشابهة لنتائج دراستنا في أخطاء استعمال حروف الجر. حيث أكد أن غالبية تلاميذ عينته والذي لغاتهم الأولى متعددة كـــ(المالوية، التركية، الكرواتية ، اليابانية ، الفيليبينية، الكورية الملايو، بولونيزية، الفرنسية والاسبانية) يجدون صعوبة التمييز بين معاني حروف الجر واستخدامها في السياق كاستخدام حرف مكان حرف آخر أو إضافة حرف جر إلى الجملة غير مطلوب في السياق أو حذف حرف مطلوب في الجملة وهكذا. إلى جانب صعوبة الإعراب للمفعول المطلق والمفعول به المفرد النكرة. مع صعوبة إعراب تمييز العدد وعدده حيث يبدو العدد المضاف في صورة الرفع بدلا من الجر وغيرها. وأرجعتها هي الأخرى إلى تأثيرات اللغة الأولى للمتعلمين نظرا لاستعمالاتهم لها في كل الوضعيات والظروف داخل وخارج القسم، من جهة. وإلى تأثير العوامل غير اللغوية ذات الصلة باستراتيجيات التدريس المتبعة من قبل المعلمين التي قد لا تناسب البيئات اللغوية الأخرى، أو إلى عوامل فيزيقية داخل القسم. و إلى عوامل فردية ذات طبيعة معرفية كالقدرات الإدراكية للمتعلمين واسترتيجيات تعلم كل واحد منهم. إلى جانب الأخطاء التطورية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى تحكم واستيعاب المتعلم لخصائص قواعد اللغة العربية المتعلمة بحد ذاتها. وهو ما يتشابه كثيرا مع نتائج دراستنا.

وهو ما توصلنا إليه في دراسة لنا حول" صعوبات تعلم اللغة الشفوية لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي" أين أكدنا أن أكبر الصعوبات والأخطاء التي تواجه تلاميذ العينتين

(الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية) هو تكوين جمل ناقصة ثم يليها تركيب جمل وفق صياغة اللغة الأولى بنسب متقاربة. كما بينا أن أكثر الصعوبات النحوية التي تواجه التلاميذ (ن ع) و(ن ق) هي في استعمال حروف الجر داخل الجمل ثم تليها استعمال أسماء الإشارة ثم استعمال العلامات الإعرابية وكذا استعمال زمن الفعل. وهي في غالبيتها تعود إلى تأثير اللغة الأولى بشكل واضح خاصة" الأخطاء الإعرابية".(خالد/ع 2003). حيث اكدنا تأثيرات العامية العربية والقبائلية في الكثير من النماذج اللغوية. وإلى طرائق التدريس المعتمدة في المؤسسات التربوية التي تكرس تعليم التلاميذ جملا ناقصة، والحفظ الآلي لأنماط معينة من الجمل والصيغ التعبيرية. وفي نفس الوقت أشرنا إلى تجاهل المعلمون خلال تدريسهم للمخزون اللغوي الذي جاء به التلاميذ ولا يولون له أي اهتمام. غير أننا في دراستنا الحالية أضفنا بعدا آخر جديدا لم يسبق وان تناولته الدراسات السابقة وهو دور استراتيجيات التعلم التي يستعملها المتعلمون في تعلم لغة التعليم داخل المدرسة وخارجها. وبناء على ما سبق من نتائج يمكن القول أن هذه الفرضية قد تحققت إلى حد كبير.

ــ **الفرضية الإجرائية الثانية(ج):**تتجلى تأثيرات اللغة الأولى في الجانب الصرفي في:

ــ أخطاء في استعمال المثنى، وعدم التمييز بينه و بين الجمع.

ــ أخطاء في استعمال الجمع المذكر و الجمع المؤنث.

لقد أكدت نتائج الدراسة أن أنماط الأخطاء الصرفية احتلت المرتبة السادسة من مجموع أنماط الأخطاء المرتكبة شفويا وكتابيا، مقارنة بالمستويات اللغوية الأخرى. ومن بين الأخطاء الأكثر انتشارا ولفتا للانتباه في هذه البنية، هي أخطاء تصريف الأفعال في الجمع بدل المثنى. والتي تعود أساسا إلى بصمات البنية الصرفية للغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية. ذلك أن صيغة التصريف بالمثنى تعتبر ميزة خاصة للغة العربية الفصحى(المدرسية)، ولا تتوفر في اللغة الأولى للمتعلمين بالمدرسة الجزائرية سواء كانت عامية عربية أو قبائلية، حيث تستعملان صيغ الجمع عموما في كل الوضعيات والسياقات ولا تتوفران على صيغة المثنى. وهو ما يفسر درجة ميل المتعلمين لاستعمال الجمع بطريقة عفوية بدل المثنى، ليس في المراحل الابتدائية فحسب بل حتى في المراحل المتقدمة من التعليم كمرحلة المتوسط والثانوي والجامعي وحتى

لدى الراشدين من إطارات، معلمين وأستاذة في خاطباتهم الرسمية باللغة المدرسية. ونفس الشيء يمكن ملاحظته بالنسبة للأخطاء الصرفية الأخرى مثل سوء التصريف في الجمع المذكر السالم و الجمع المؤنث السالم وجمع التكسير، رغم أن نسبة انتشارها لدى المتعلمين ضعيفة مقارنة بالأنماط الصرفية الأخرى. أما الأخطاء في استعمال الجمع المذكر و الجمع المؤنث ظهرت بشكل قليل جدا لدى حالتين فقط من عينتي الدراسة، كما هو في المثالين الآتيين:[لا تقلع الأزهار والورود لأنهم/بدل: [لأنها] ــ ملامح الأصدقاء في أوجههم/ص:[وجوههم]. فمثل هذا النوع من الأخطاء يمكن أن نرجعه إلى العوامل الاتية:

ــ إما كون المتعلمين لا يميزون بين المفاهيم الصرفية المتشابهة من حيث الشكل وبالتالي يخلطون بينها نتيجة لعدم فهمهم واستيعابهم لقواعد الصرف وضوابطها الكثيرة و المتنوعة في اللغة المدرسية.

ــ وإما أنها مفاهيم معقَّدة وصعبة بالنسبة لقدراتهم العقلية في هذه المرحلة العمرية، فلا يستطيعون إدراكها بشكل جيد، نتيجة لكثرتها وتنوعها وتعدد ضوابطها وشروطها في مختلف الوضعيات والسياقات اللغوية، وبالتالي تعتبر أخطاؤهم تطورية أو نمائية.

ــ وإما أنهم يستعملون استراتيجيات التعميم المبالغ لقاعدة التأنيث في وضعية جمع المؤنث السالم بإضافة (ات) على كل الوضعيات الأخرى وبالتالي تعتبر لغة انتقالية (لغة وسيطة) ومحاولات لتعلم قواعد الصرف الجديدة عن طريق افتراضات ومحاولات خاطئة. كما هو بالنسبة للأمثلة الآتية في تعميم صيغ جمع المؤنث السالم بدل اعتماد صيغة جمع التكسير:[[في البحوث والتمرينات/بدل [التمارين] و[المعجنات/بدل[العجائن] و[قائمات التلاميذ/بدل: [قوائم].

التفسير المعرفي لمثل هذه الأخطاء اللغوية: يعتبر كل من سابسونSapson و ريتشاردسRichards 1973 "أن المتعلم نفسه مُولّد للقواعد (النحوية والصرفية) عند تعبيره باللغة الهدف. لذلك فالعملية بالنسبة إليه تُعبّر عن استيعاب لهذه القواعد من خلال محاولات تحريفية لها، استنادا إلى المعطيات اللغوية التي تواجهه (متطلبات الموقف لغويا)(Daniel GAONAC'H 1992 ص135 ترجمة خاصة). كما أن كل من بورت Burt و ديلاي

Dulay (b,a1972،1973،1974) (المرجع السابق ص 135) يفترضان في مثل هذا العمليات العقلية التي تحدث عند المتعلم نُشوب نشاط عمليتين في تعلم اللغة وهما:

ـــ أن المتعلم يملك تنظيما عقليا فطريا متميزا يمكِّنُه من استعمال مجموعة محددة من استراتيجيات المعالجة لإنتاج جمل بلغة معينة.

ـــ وأن عملية التعلم هذه تؤدي إلى تحويل هذه الاستراتيجيات إلى قواعد لغوية، والتي يعدلها تدريجيا وفق تنظيم اللغة الثانية (المدرسية) التي يستعملها. لذلك فتنوع العناصر اللغوية المتاحة للمتعلم تؤدي إلى تَعلُّمات فعلية مختلفة رغم إستراتيجيات المعالجة التي يمتلكها. أي أن المتعلم في هذه الحالة عند تعبيره باللغة الهدف يستند إلى استراتيجيات اكتسبها من قبل، والتي تصبح بمرور الزمن وبحكم الاعتماد عليها في التعبير باللغة الأولى في كل مواقف الحياة بمثابة قوالب فكرية يُنظَّم بها كل المعارف والتَّعلُّمَات الجديدة لتتحوّل فيما بعد وبمرور الزمن إلى نوع من المقاومة المعرفية لكل محاولات إعادة تنظيمها من جديد أو تغييرها، كما هو الحال بالنسبة لتصريف الأفعال في الجمع بدل المثنى أو حتى بالنسبة للعلامات الإعرابية وغيرها من قواعد النحو والصرف، التي تبدو وكأنها تشكل ثقلا معرفيا لدى المتعلمين عند استعمالهم للُّغة المدرسية، فيتجنبونها أو يتجاهلونها عفويا ولا شعوريا، مكتفين بما هو مستوعب ومألوف وسهل لديهم باللغة الأولى(عامية عربية او قبائلية)، لتظهر فيما بعد على شكل أخطاء لغوية. كما هو بالنسبة للمثالين الآتيين[بدأوا أصدقائي بالتشجار وقلت لهما توقفا أرجوكما] [أمي وأبي لم يقدموا لي/ بدل[يقدما].[لماذا أنتما تفعلون/ بدل[تفعلان]. كما يعتبر دانيال ديسكومب Daniel Descomps مثل هذه الأخطاء بمثابة محاولات لإحداث التوازن الفكري المعرفي لدى الطفل حسب مفهوم جون بياجي. لأن المفاهيم الجديدة التي يكتسبها أو يتعلمها الطفل تحدث لديه نوع من اللا توازن أو اللا إستقرار في النشاط الذهني، فتجعله يسعى إلى استيعابها تدريجيا حتى يستعيد توازنه المفقود.

كما أنها أخطاء قد تعود إلى التعميم المبالغ أو إلى عدم احترام قواعد الصرف وضوابطها، حسب رشارد Richards وهي مشتركة بين جميع المتعلمين مهما كانت لغاتهم الأولى، لأنها ليست لها علاقة بالأداء Performance، بقدر ما لها علاقة بالقدرة Compétence ، لأنها أخطاء لها علاقة بمحاولات بناء افتراضات حول اللغة الهدف انطلاقا من تجربة

لغوية محدودة"(Paula Maria Ristea2003 p11-12). وهو ما ينطبق على المتعلمين في المدرسة الجزائرية، الذين لا يستعملون اللغة المدرسية إلا في المواقف التعليمية المحدودة مع فرص تعبير ضئيلة شفويا وكتابيا نتيجة لعدة أسباب تتعلق بعضها بالمعلم وطريقة تدريسه، أخرى تتعلق بالمنهاج الدراسي وحجمه وكثافة القسم.... وغيرها.

وعند التمعن في النماذج اللغوية الأخرى من الأخطاء الصرفية التي وقع فيها المتعلمون في التعبيرين الشفوي والكتابي، يتضح لنا أنهم عندما يتحدثون عن موقف أو وضعية ما وكأنهم يجدون أنفسهم لا يستطيعون تركيز حديثهم عن زملائهم كمجموعة، بل كثيرا ما ينساقون داخل الجملة الواحدة إلى استعمال ضمير المفرد ثم ضمير الجمع، فيحدث لديهم نوع من الاختلال أو التأرجح في تصريف الأفعال بين المفرد والجمع. فتارة يستعملون الجمع في بداية الجملة ثم يكملون الحديث بالمفرد، كما هو في [خرجنا(**جمع**) من الحافلة **وجدت(مفرد)** الغابة/ص[**وجدنا**] [**كانوا يمزقون(جمع)** فيه **فقلت(مفرد)** له لماذا/بدل[**كان يمزق**] و[لأنهم(**جمع**) **قام(مفرد)** على توسيخ/بدل[**قاموا**] وغيرها. فهذه الأمثلة تعبر لنا درجة فقدان التوازن والتركيز لدى هؤلاء المتعلمين أثناء الحديث او الكتابة. والتي قد ينتج إما نتيجة التسرع للتخلص من وضعية الامتحان، فيتصرف بعفوية دون مراجعة فورية او بعدية لما يقول او يكتب لتصيحيح خلل تناسق صيغ تصرف الأفعال. و إما نتيجة سوء التخطيط للكلام بتجهيز أفكار غير مضبوطة في ذهن المتعلم على شكل تردد بين أن يتحدث عن زميل واحد أو عن مجموعة زملاء، وعند تنفيذ التخطيط كتابيا او شفويا تظهر أفكاره مشتتة بالشكل المعبر عنه في الأمثلة السالفة الذكر. يضاف إلى ذلك ضعف تكوينهم اللغوي نتيجة طرائق التدريس التي تعتمد على الحفظ الآلي للدروس، وتقل فيها فرص التواصل واستعمال اللغة المدرسية في وضعيات واقعية شفويا وكتابيا.

المقارنة بين نتائج دراستنا و نتائج الدراسات السابقة:

لقد توصلت الكثير من الدراسات إلى نتائج مشابهة لنتائج دراستنا، لا سيما دراسة مصطفى رسلان(1985) حول "وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين" والذي بين فيها أن من بين أهم الصعوبات التي تواجه متعلمو اللغة العربية في الجانب التركيبي والصرفي هو عدم التمييز بين المذكر و المؤنث، المثنى و الجمع. وتوصل إليها كذلك الباحث عصمت نصر عبد الحميد سويدان حول:" قضية الصعوبات اللغوية

الشائعة لدى الأجانب والمبتدئين في تعلم اللغة العربية(1995)، أين أظهر أن من أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين الذين لغاتهم الأولى متنوعة هي صعوبات تصريف الأفعال والأسماء في الجمع والمثنى. حيث أرجعها أساسا إلى تأثير اللغة الأولى ثم إلى اللغة الوسيطة التي يستعملها المعلم في شرحه وتوضيحه للدروس وإلى اللغة المدرسية ثالثا من خلال عمليات التعميم المبالغ أو سوء تطبيق القاعدة اللغوية أو عدم التَّقيُّد بشروطها، إلى جانب عدم استعمالها وتوظيفها خارج السياقات المدرسية. وهو ما يتطابق مع نتائج دراستنا المذكورة اعلاه.

ومثل هذه الأخطاء النحوية والصرفية المتنوعة يقول عنها تايلور Taylor بأنه لا يمكن أن نفهمها من خلال مصدر واحد، بل حسبه تعود إلى مصادر متعددة (Paula MariaRistea2003 p12) مستفسرا عن الشروط التي تؤثر في تطور الأخطاء عبر الزمن لدى المتعلم ولذلك يقر بوجود:

1 ـ أخطاء لها علاقة أكثر بعمليات المعالجة للُّغة دون الرجوع إلى اللغة المصدر(ل1)، ذلك أن المتعلمين يعوضون نقصهم المعرفي باللغة الهدف(ل2) بواسطة عمليات تبسيط تعقيدات نظام هذه اللغة الأخيرة.

2 ـ و من جهة أخرى يرى تايلور استنادا إلى نظرية أوزبل Ausubel 1963 أن المبتدئين عندما تواجههم وضعية لغوية جديدة أو مشكلة جيدة من الطبيعي أن يعالجوها بالاستناد إلى مكتسباتهم ومعارفهم باللغة الأولى.(D.Caonac’H 1992 p 138) معتبرا أنه يمكن الاعتقاد حدوث خلال مختلف مراحل التعلّم تحولا لمصادر غالبية الأخطاء، مبتدئة من أخطاء التداخل لفائدة أخطاء المبالغة في التعميم لاحقا.(المرجع السابق ص138).

و يتدعم هذا الأمر بنتائج دراسات حول تطور طبيعة الأخطاء عبر الزمن، حيث لوحظ تناقص لأنماط بعض الأخطاء وتطور لأنماط أخطاء أخرى في نفس الوقت. وهو ما سجله لدى تلاميذ إسبانيين في سن الرشد يتعلمون اللغة الأنجليزية صُنفوا إلى فئتين "مبتدئين ومتوسطين"، في اختبار تعبيري قريب من الترجمة، بينت النتائج أن 39% من أخطاء التداخل ظهرت عند المبتدئين و23% عند المتوسطين. يعني أنه كلما تقدم المتعلم في مستوى ومراحل تعلمه تقلصت أخطاء التداخل اللغوي، نتيجة لتمكن المتعلم من اللغة الهدف تدريجيا.(المرجع السابق ص 138). كما يمكن القول أن طريقة معالجة وتحليل

المعلومات والمعارف اللغوية المتعلّمَة باللغة المدرسية من قبل المتعلمين قد تؤدي بهم إلى سوء التقدير والافتراض وسوء الاستنتاج من جهة، أو تجعلهم يلجأون إما إلى تبسيط بعض قواعد اللغة المتعلمة وإما إلى استعمال تعميم مبالغ لقواعد في وضعيات غير مناسبة وإما إلى عدم احترام قيود وشروط بعض القواعد من جهة أخرى، وهو ما يعتبره تايلور مؤشرا على بداية تكوُّن اللغة الوسيطة لديهم.

مع العلم أن الأخطاء لا تختف بشكل مفاجئ لدى المتعلمين حسب ما يؤكده كل من سليقر 1978 Sliger وكانسينو 1977 في دراسة لكل منهما، فالأول(سيلقر) أنجز دراسة حول دور المشاركة التفاعلية في القسم لدى نوعين من المتعلمين أحدهما يتفاعل كثيرا والآخر يتفاعل قليلا فبيّن أن أخطاء التداخل باللغة الأولى أقل بكثير لدى المتفاعلين والمشاركين كثيرا في القسم عنه لدى قليلي المشاركة والتفاعل اللفظي. بينما الثاني أنجز دراسة حول تطور الأخطاء عبر الزمن لدى طفل إسباني في عمر خمس سنوات يتعلم الأنجليزية، وبعد تسجيله لتعبيراته العفوية المتنوعة لمدة ثمانية أشهر لاحظ أن هناك أنواعا من الأخطاء التي تتناقص وأنواع أخرى تتطور في نفس الوقت، و أن أخطاء التداخل تظهر في فترة وجيزة فقط وهي فترة بداية تعلم قاعدة لغوية ما حسب كوردر1967. وهو ما ينطبق على متعلمي اللغة المدرسية (العربية الفصحى) بالمدرسة الجزائرية. أين نلاحظ حسب نتائج دراستنا أن أخطاء التداخل تتناقص بالفعل من حيث الحجم والنوع كلما تقدم المتعلم في مراحل التعلم للغة الثانية. فنسبة الأخطاء في سوء استعمال حروف الجر في الجملة مثلا ظهرت في دراستنا سنة 2003 (خالد/ع) لدى تلاميذ في سن الثالثة ابتدائي بنسبة 33.87% في التعبير الشفوي بينما لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سنة 2011 وهي دراستنا الحالية ظهرت لديهم بنسبة 10.92% من الأخطاء الصرفية الشفوية. وأخطاء عدم التمييز بين المفرد والجمع سجلنا لدى المبتدئين في السنة الثالثة سنة 2003 نسبة 38.46% بينما لدى في المرحلة الخامسة من التعليم الابتدائي في سنة 2011 سجلنا نسبة 23.07%، كما اختفت أنواع أخرى من الأخطاء التي ظهرت في السنة الثالثة ابتدائي ولم تظهر في السنة الخامسة ابتدائي مثل أخطاء في استعمال الجمع المذكر والجمع المؤنث و ظهور أنواع آخرى مثل أخطاء جمع المذكر والمؤنث السالمين بجمع التكسير وهي المفاهيم الصرفية الجدية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. كما

تطورت أنواع أخرى من الأخطاء وتعاظمت أكثر، حيث سجلنا في الأخطاء النحوية مثلا سنة 2003 لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي نسبة 17.74% من مجموع الأخطاء النحوية وخاصة الاعرابية منها، بينما لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سنة 2011 سجلنا نسبة 98.94%. وهو ما يعني ان قواعد النحو في لغة التعليم (اللغة العربية الفصحى) معقدة كثيرا وليس لها نظير في اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية). ونفس الشيء نلاحظه بالنسبة لأخطاء استعمال الجمع بدل المثنى، أين سجلنا لدى المبتدئين في السنة الثالثة سنة 2003 نسبة 18.52% بينما لدى المتوسطين في السنة الخامسة سنة 2011 سجلنا نسبة أعلى تساوي إلى 29.58%. يعني ذلك أنه كلما ازداد المتعلم في فهم واستعمال الكثير من القواعد اللغوية كلما انخفضت نسبة أخطائه اللغوية وبالتالي كلما أصبح يُميّز بين خصائص لغته الأولى وخصائص لغته الثانية. وفي نفس الوقت كلما كانت قواعد اللغة الثانية معقدة بالنسبة للمستوى العقلي والإدراكي للمتعلم كلما تطورت أخطاؤه أكثر فأكثر في مراحل لاحقة كما هو بالنسبة لقواعد النحو. خاصة إذا كانت فرص ممارسة اللغة الثانية والتواصل بها داخل القسم داخل وخارجه ضئيلة جدا، أو كانت طرائق التدريس المتبعة غير فعالة والنشاطات اللغوية التعبيرية المستعملة قليلة وغير مفيدة للمتعلم. كما أن هذا الأمر يبين لنا كيف يتحول المتعلم من الأخطاء ذات العلاقة بلغته الأولى إلى الأخطاء ذات العلاقة باللغة الثانية نفسها. كأخطاء التعميم وسوء التقدير والافتراض.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية(ج) قد تحققت في جزئها الأول إلى حد كبير من خلال تأكيد وجود نسبة معتبرة من أخطاء تصريف الأفعال والأسماء في الجمع بدل استعمال صيغة المثنى والتي ترجع الكثير منها إلى تأثيرات خصائص قواعد الصرف المعروفة في اللغة الأولى(ع/العربية والقبائلية)، ولم تتحقق في جزئها الثاني باعتبار الأخطاء الصرفية المسجلة ترتبط أكثر بعدم التمييز بين الجمع المذكر والمؤنث السالمين بجمع التكسير أكثر ما ترتبط بأخطاء عدم التمييز بين الجمع المؤنث والجمع المذكر.

الفرضية العامة الثالثة: ـــ يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في تعلم لغة التعليم على بعض الاستراتيجيات المعرفية وبعض الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية.

ــ **الفرضية الإجرائية الأولى:** يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية أكثر على الاستراتيجيات المعرفية الآتية: ــ الحفظ والتخزين.

ــ المراجعة المنتظمة للدروس.

ــ الترجمة والمقارنة باللغة الأولى.

بناء على نتائج الدراسة يتبين لنا أن غالبية المتعلمين استعملوا الاستراتيجيات الثلاثة بشكل دائم وهي: إستراتيجية المراجعة المنتظمة للدروس في المرتبة الأولى ثم استراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى في المرتبة الرابعة وبعدها تأتي إستراتيجية التخزين والحفظ للمعلومات والمعارف في المرتبة السادسة. وهو ما يعبر على ان هناك إستراتيجيات أخرى لها أولوية بالنسبة إليهم كإستراتيجية الاستنباط والتعميم التي احتلت المرتبة الثانية ثم تأتي مباشرة إستراتيجية استعمال القواميس والمراجع في المرتبة الثالثة. غير ان إستراتيجية المراجعة المنتظمة في مفهوم المتعلمين من الفئتين (ن/ع/ع) و(ن/ق) خاصة عند تلاميذ التعليم الابتدائي ترتبط كثيرا حسب ما نلاحظه لدى المتعلمين الجزائريين، يقصد به حفظ الدروس بشكل تلقائي لتحضير الفروض والامتحانات تحت مراقبة الأولياء وإلحاحهم عليها بهدف الحصول على أحسن النقاط في المعدلات. وهو المفهوم السائد في الثقافة التربوية للمجتمع الجزائري. أما تلك المراجعة المنتظمة الدورية والموزعة على فترات متتالية التي تهدف إلى تمكين المتعلمين من ترسيخ التعلُّمات من القواعد والصيغ والأساليب اللغوية وتوظيفها في وضعيات اتصالية وسياقات واقعية لتحسين مستواه فهمهم وتحكمهم في اللغة المدرسية، فهو امر مستبعد كثيرا. كما يشير إليه أُكسفٌورد Oxford 1990 في تعريفه للمراجعة المنتظمة في الزمن، عندما يقول بأن تكون مراجعة ما اكتسبه المتعلم في اليوم نفسه ثم بعد يومين ثم بعد أسبوع ثم بعد شهر وهكذا حتى يأْلَفَ ويفْهَمَ المتعلم ما تعلم بشكل جيد، فتصبح عملية استرجاعها واستعمالها يتم بشكل طبيعي وآلي (1998Paul Cyr ص 49، 50)، ودون ذلك حسبه لا تجدي المراجعة نفعا كبيرا. فلا نعتقد أن المتعلمين في مدارستنا وصلوا إلى مثل هذا الوعي والإدراك والتنظيم لأعمالهم من خلال ما نلاحظه في يوميات أبنائنا. حتى معلمو تلاميذ العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) في السنة الخامسة أكدوا بنسبة 60 % في إجاباتهم على أسئلة الاستمارة التي وزعت عليهم في السؤال الخاص بالملاحظات العامة

التي سجلوها عن تلاميذتهم، بأن غالبيتهم لا يراجعون دروسهم خارج القسم بانتظام، لاعتبارات فسرها البعض خاصة بظروف المنطقة بالنسبة للناطقين بالقبائلية بتمقرة ولاعتبارات أخرى غير محددة بالنسبة للناطقين بالعامية العربية. إلا أننا يمكن أن نفترض اشتراك كل المتعلمين في الكثير من الظروف التي تساهم في عدم انتظام مراجعتهم بالشكل الذي أقره أكسفورد، مثل تأثير البرامج التلفزيونية والألعاب الالكترونية التي يُدمن عليها الجميع من كل الأصناف والمستويات حتى شغلتهم عن كل ما له علاقة بالدراسة. مع العلم أن المعلمين يكلفونهم بأعمال منزلية لتوظيف قواعد اللغة التي درسوها دوريا (كشرح الكلمات والمفردات باستعمال القواميس، إنجاز بحوث وتمارين.. وغيرها). وإلا كيف نفسر لجوء غالبية المتعلمين إلى مراجعة الدروس عند اقتراب مواعيد الامتحانات فقط أو تحت ضغط و إلحاح الأولياء يوميا على أبنائهم.

بينما إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى التي يستعملها أكثر من ثلثي تلاميذ العينتين، تبين لنا أن هؤلاء يستندون في بناء تعلمهم على ما اكتسبوه وعرفوه من قبل بلغتهم الأولى، ذلك أن التعلم حسب طرديفTardif 1992 هو عملية" بنائية متدرجة، يربط فيها المتعلم بين المعارف الجديدة المعروضة عليه وبين ما يعرفه سلفا، كما أنها عملية إدماج وإدخال للمعارف الجديدة في نظامه المعرفي بغية إعادة استعمالها بشكل وظيفي. و خلال هذه العملية نجد أن المعارف المخزنة على مستوى الذاكرة الطويلة المدى والتي تسمى بالمكتسبات القبلية للمتعلمين لا تحدد ما يجب أن يتعلموا فحسب، لكنها أيضا تحدد ما سيكتسبه فعلا وكيف سيكتسب المعارف الجديدة (Paul Cyr1998 ص 110). لأن معالجة المعلومات والمعارف الجديدة لا تتم بمعزل عن الخبرات والمفاهيم السابقة بل تتم بعاكسها وعلى ضوئها. وهو ما سجلناه في إجابات المتعلمين على البند الرابع من البنود التي تقيس هذه الإستراتيجية، أين أكدوا أنهم يربطون دائما بين ما يعرفونه بلغة البيت وبين التعبيرات والمفردات التي يتعلمونها بلغة التعليم (العربية الفصحى). كما يترجمون من لغتهم الأولى(العامية العربية والقبائلية) عند الرغبة في التعبير عن فكرة ما، وهو ما سجلناه فعلا في الكثير من المفردات التي استعملوها في التعبيرين الشفوي والكتابي مثل:[**نَقرَ**nekra] بدل [**أراجع**]ــ [**أُمي قَاعدَ في الدّار**] **بدل**[**ماكثة في البيت**] و كلمة[**بُاش°**] بدل[**لكي**] في التعبير الشفوي و [<u>أنهيتهم</u>] بدل [نصحتهم] وهي ترجمة حرفية من العامية العربية ل [نْهِتهُمْ] في

التعبير الكتابي. و كذلك [مرض الرأس] ترجمة من القبائلية[attane oukariou] والعبارة [إذا طرح المعلم سُؤال° كُنتُ رَأيتُه في التلفاز] بدل[سمعته]هو ترجمة من القبائلية [زريغث قَتلفزيُونْ zrigheth]، ونفس الشيء للعبارة [أخذ التقاعد] بدل [متقاعد] فهي مترجمة من اللغة الأولى[إوي لنتريت°iwi lantrit] بالقبائلية. ويوضح طرديف Tardif في تفسيره لذلك أن المتعلم من الطبيعي أن يجري إرتباطات ذات دلالة لتحقيق التعلم المنشود، ذلك أنه عندما يربط ما يعرف سلفا وبين ما يتعلمه كمعارف جديدة، فأن هذه الأخيرة قد تؤكدها أو تنفيها أو تُضاف إليها، بما أن هناك عملية تراكمية في التعلم. لذلك عندما تنفيها هذه الأخيرة مثلا قد تحدث نقاشات ومقاومة كبيرة قبل أن تستقر المعارف الجديدة مكان القديمة، وهو ما قد يفسر تردد المتعلم وارتباكه وبالتالي وقوعه في أخطاء(Paul Cyr1998 ص 111 بتصرف). كما قد يفسر لجوء المتعلمين إلى مثل هذه الإستراتيجية بضعف رصيدهم اللغوي باللغة المدرسية الجديدة، لذلك تعتبر اللغة الأولى بالنسبة إليهم آلية دفاعية يعوضون بها نقصهم وضعف مستوى تحكمهم فيها. وهو أمر أكده المعلمون أنفسهم في ردهم عن سؤال حول ما لاحظوه لدى تلامذتهم، عندما بينوا أن رصيدهم اللغوي ضعيف جدا من الكثير من المفاهيم والمفردات والأدوات اللغوية.

كما أن طريقة و أسلوب التدريس المتبع في أقسام السنة الخامسة ساهم في تطوير إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى، حيث أكد جميع المعلمون من الذين استجوبناهم أنهم يجدون أنفسهم في الكثير من الأحيان ملزمون باستعمال اللغة الأولى(العامية العربية والقبائلية) قصد التوضيح والشرح للدروس، وفي نفس الوقت أكدوا أن المتعلمين أنفسهم كثيرا ما يستعملونها في القسم ويتساهلون معهم في ذلك. بل أكثر من ذلك يمكن القول أن الكثير من المعلمين يبالغون في استعمالهم للغة الأولى داخل القسم سواء في الشرح للدروس أو عند الحديث الهامشي معهم حول قضايا متفرقة خارج الدروس وعند توجيههم أو عند توبيخهم، حتى أصبح الحمام اللغوي داخل اللمدرسة شبيها بما هو سائد في وسط عمومي. كما أن المتعلمين عندما يجدون أنفسهم يفتقرون إلى المفردات والصيغ المناسبة باللغة الهدف، قد يلجأون إلى حيل تعبيرية وإستراتيجيات اتصالية التي يسميها طارونTArone 1981 بإستراتيجية التحاشي، كتحاشي الموضوع كلية، أو ترك ما يريد التعبير عنه باللغة الهدف في بعض منه (دوجلاس براون 1994 ص224)،

وهو ما يظهر على شكل توقف وتردد وتغيير في مخطط الكلام تفاديا للأخطاء المفترضة. كأن يقول بعض المتعلمين في بعض إجاباتهم على أسئلة المقابلة الشفوية في ماذا تفيدك مكتبة المدرسة؟ فكانت الإجابة:[تفيدني..آه...في..إي.. في القراءة] بدل أن يقول [المراجعة] وغيرها من أمثلة. كما يعتبر روبرت جانييه(1965) أن مثل هذا الاستعمال لإستراتيجية الترجمة و الربط باللغة الأولى له علاقة بأنماط للتعلم التي يستخدمها البشر حسب السياق والموضوع في تعلم اللغة الثانية باعتبار ذلك عملا معقدا يحتوى كل نمط منها على عدة عمليات (دوجلاس براون 1994 ص 105). ومن بين الأنماط التي تنطبق على هذه الإستراتيجية، ما سماه بالربط الكلامي، الذي يعني تعلم سلسلة كلامية وربطها بسياق وموقف معين، أين قد يختار الفرد ربط علاقات داخلية بناء على ما تعلمه من قبل بلغته الأولى. والنمط الآخر الذي سماه بالتمييز المتعدد، الذي يعني تعلم الفرد إنتاج عدد من الاستجابات المختلفة لكثير من المثيرات المتباينة والتي قد تتشابه في مظهرها الفيزيقي(النطقي أو الصوتي). حيث قد يكون للكمة الواحدة معان متعددة، أو قد تصاغ قاعدة نحوية أو صرفية باللغة الأولى لتلائم ما تتطلبه اللغة الثانية. كأن يقوم الطفل بصياغة قاعدة الجمع الموجودة في لغته الأولى لطفلين مثلا[الأولاد يذهبون إلى المدرسة] وتصريفها في الجمع بدل المثنى[يذهب الولدان إلى المدرسة] فيستعملها في اللغة العربية الفصحى (اللغة الثانية) بنفس الصيغة، مفترضا أنها صحيحة.

كما قد يرتبط أيضا بالأساليب المعرفية التي يعتمدها كل شخص في مواجهة مشكلات جديدة والتي تُعّبر عن ميزات شخصية كل فرد حسب إلي Ely 1989. او هي الأسلوب والطريقة التي يتعلم بها الأفراد الأشياء ويواجهون بها مشكلات معينة خلال تعلمهم بناء على معارفهم خبراتهم وتجاربهم المكتسبة وتصوراتهم وبُنية شخصياتهم. كأسلوب التسامح مع الغموض الذي قد يتصف به الكثير من المتعلمين سواء كانوا ناطقين بالعامية العربية أو ناطقين بالقبائلية. و يمكن هذا العامل المؤثر في اختيارهم لإستراتيجية الترجمة من اللغة الأولى والمقارنة مع ما يعرفونه بها، لأنه الأسلوب المعرفي الذي يحدد إذا كان الفرد غير منزعج أو غير مرتاح وغير مُهدد بالمعارف والمعلومات الجديدة وغير الكاملة، أو المتناقضة حسب إلّي Ely 1989 p438(Paul Cyr 1996 p 85). ذلك أنه عندما يجد المتعلم قدرا كبيرا من المعلومات المختلفة أحيانا و المتناقضة أحيانا أخرى

مع ما يعرفه من قبل بلغته الأولى كقواعد النحو والصرف والمفردات وغيرها فإنه قد لا يتسامح معها، فيفرض نظام لغته الأولى الذي اكتسبه و متأكد من تحكمه فيه، لذلك كثيرا ما تظهر لديه أخطاء لغوية مثل الإعراب والصرف. كما أن الشخص ذو النظام الفكري المتسامح بشكل مبالغ، قد يجعله متذبذبا في قبول كل ما يقابله دون تصنيف للحقائق اللغوية الضرورية تصنيفا إدماجيا في بنيته المعرفية أي توظيفا مناسبا للأدوات اللغوية، فيصبح تعلمه لمختلف القواعد يتم على شكل استظهار لمعلومات منفصلة ومنعزلة في مجموعات غير موقفية أوخارج السياق الذي يفترض أن توضع فيه.(دوجلاس براون 1994 ص 117ــ118 بتصرف). كما أن أسلوب التسامح مع الغموض حسب نايمان وكول Naiman et Coll 1978 و رايس Reiss 1981 و روبان وتومبسون Rubin et Thopson 1982 ,1994 يعتبر عاملا رئيسيا في نجاح تعلم اللغة الثانية.(Paul Cyr 1996 p 86). معنى ذلك ان المتعلمين من العينتين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية يتصفون بأسلوب عدم التسامح مع الغموض.

المقارنة بين نتائج دراستنا و نتائج الدراسات السابقة:

لقد أكدته الباحثة مليكة كوداش(2003) في دراسة لها حول إشكالية التحول أو الانتقال من اللغة الأولى (العامية العربية أو القبائلية كلغة أولى وما تمثله كتعدد داخلي) إلى العربية المعيارية في المدرسة لدى الطفل الجزائري من 5 إلى 7 سنوات" ، فتوصلت إلى النتيجتين الآتيتين: أولهما: أن الناطقين بالعربية قد تعلموا الروابط اللغوية [و، حتى، بـــ، لـــ، من، على وما] عن طريق إستراتيجية النقل الايجابي (transfert positif) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. لأنها موجودة في العامية العربية و لها ما يقابلها في القبائلية. أما الناطقون بالقبائلية قد استعملوها بشكل صحيح عن طريق إستراتيجية الترجمة (traduction) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

ــ وثانيهما: بالنسبة للنوع الثاني من الحروف مثل حروف العلة:[لــ ، كــ] وحروف النفي[لا] والرابط [بل] لها ما يقابلها في اللغة الأولى تم تعلمها عن طريق إسترتيجية النقل(transfert). وتفسر الباحثة هذه النتائج، بأنها تنتج عن تأثير الاتجاهات والتصورات والتمثيلات الذهنية التي يكونها المتعلمون حول اللغة المدرسية، والتي تقول عنها الباحثة:" أنها (هذه التمثلات والتصورات للعامية العربية والعربية الفصحى) ترجع إلى

الخطاب المدرسي حول كلام الطفل، حيث أن المتعلم منذ دخوله إلى المدرسة في التعليم الأساسي يجبر على محو آثار تلك اللغة التي اكتسبها في محيطه الطبيعي، فتفرض عليه نموذج لغوي واحد، متجاهلين كل مكتسباته اللغوية و متغيرات المجتمع الجزائري والسياق الاجتماعي الثقافي الذي تتدخل فيه التبادلات اللغوية المتعددة". وتضيف قائلة:" أن التعليمَات المتحجرة وغير الواعية للمؤسسة المدرسية طورت لدى الطفل الجزائري تمثيلات وتصورات غامضة حول اللغة الفصحى. فمثل هذه التمثلات الذهنية لم تكن من متغيرات دراستنا وبالتالي تعتبر امرا جديدا وإضافيا بالنسبة لنتائج دراستنا، يمكن له أن يلعب دورا معينا في تحديد الاستراتيجيات المناسبة في تعلم اللغة المدرسية.

أما بالنسبة للإستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون حسب نتائج دراستها أكدت الباحثة أن المتعلمين يستعملون إستراتيجيات معرفية ترتبط باللغة الأولى تتقدمُها ما سمته بإستراتيجية الاستمرارية (Stratégie de continuité) والتي يعبروا فيها دون قطيعة بين اللغتين العامية العربية والعربية الفصحى. لأن الطفل حسب تفسيرها لكي ينجز نصا متكاملا يستعمل كل قدراته اللغوية دون أن يهمل أيا منهما. فيستعمل البنيات النحوية المُتكوَّنة لديه بالعامية رغم عدم تطابقها في أحيان كثيرة مع العربية الفصحى. كما يوظف المفردات المكتسبة في المحيط الثقافي الاجتماعي ليختبرها في اللغة الفصحى. مع العلم أن السجل اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة حسب الباحثة لا يسمح له بالتواصل في كل الوضعيات. لذلك استلزم عليه التحول من ترميز لغوي في طور التكوين في الإطار المدرسي إلى نظام مكون سلفا بلغة البيت. ويستعين الطفل بهذه الإستراتيجية عندما يحس بأنه يواجه صعوبة التواصل باللغة الهدف. ثم تليها إستراتيجية الاستبدال(Stratégie de substitution) أين يقوم المتعلم باستبدال كلمة من منتوجه بالفصحى بكلمة أخرى من لغته الأولى (خاصة بمنطقته أو اللغة العامية). وتقول أن آلية التحول من العربية الفصحى إلى العامية التي يستعملونها ترتكز على الإعادة والتصحيح الذاتي في الحين، وعلى تدخل زملاء القسم لتصحيح ما يعتقدون أنه ينحرف عن اللغة الفصحى، وخلالها تحدث التقريبات من جهة والغموض من جهة أخرى في استعمال بعض الكلمات. وأخيرا يستعملون ما سمته إستراتيجية الانغلاق على مخطط لغة المدرسة (Stratégie d'enfermement): التي تجعل الطفل يتجنب كل ما له

علاقة بماضيه اللغوي سواء على المستوى المعجمي أو النحوي. وبالتالي يلغي كل ما يمكن أن يظهر له بأنه ينحرف عن معايير اللغة الفصحى، إرضاء للمؤسسة المدرسية. فيُركّب جملا بسيطة و يبني نصوصا وفق ذلك مع روابط مثل حروف العطف (و) الموجود لديه سلفا قبل دخوله إلى المدرسة، وهو ما ينطبق مع نتائج دراستنا الحالية من خلال ما ذكرناه في أنماط الأخطاء التركيبية ونوعية الجمل التي كوّنها تلاميذ العينتين (ن/ع/ع)و (ن/ق).

كما أن إستراتيجية التخزين التي تُعبّر على مدى استعمال المتعلمين لتقنيات تسجيل نقاط أو أخذ رؤوس أقلام (prise de note)، ومدى استعمالهم للسياقات التي تستعمل فيها الكلمات من أجل تذكرها، أو مدى تصنيفهم للكلمات حسب أنواعها وخصائصها المشتركة وغيرها، قد احتلت المرتبة السادسة من بين مجموع الاستراتيجيات المعرفية التي استعملوها، ونجد أن لها علاقة وظيفية بإستراتيجية البحث المرجعي ولا يمكن فصلها عنها حسب أوملاي وشامو O'Malley et Chamot 1990، لأن هذه الأخيرة يمكن أن تكون أحد تقنيات التخزين والتذكر، ذلك أن المتعلمين عندما يبحثون في القواميس أو في المراجع عن معاني ودلالات الكلمات أو الصيغ والعبارات، فإنهم سيقومون بالضرورة بتدوينها على شكل نقاط في كراسة خاصة و في نفس الوقت سيبحثون عن السياقات التي تستعمل فيها لفهمها بشكل جيد وبالتالي إمكانية تذكرها. لذلك فاعتماد غالبية المتعلمين على هذه الاستراتيجية بشكل دائم، قد يعود أصلا إلى طرائق التدريس التي يطبقها المعلمون، حيث أكد غالبيتهم بنسبة 72.72% من الذين استجوبناهم أنهم يستعينون في تدريس قواعد اللغة ومفاهيمها وتدعيم فهم واستعمالات التلاميذ لها بالقواميس والقصص المصورة، كما يكلفونهم بأعمال منزلية لها علاقة بإنجاز بحوث استخراج أفكار أساسية من نص أو قصة مكتوبة أو شرح مفردات والبحث عن أضدادها باستعمال القواميس والمراجع اللغوية و تمارين تطبيقية لقواعد لغوية. يضاف إلى ذلك، إتباع المعلمين لأسلوب الحفظ والاسترجاع للمعارف دوريا من خلال إخراج التلاميذ إلى السبورة طالبين منهم استظهار خلاصات للقواعد اللغوية التي تم تقديمها في الحصص الدراسية السابقة. وهو ما أكده أيضا سوتر Sutter 1987 في دراسة له مبينا أن المتعلمين بالرغم من المقاومة التي يبدونها في البداية في اختيار استراتيجيات معينة، إلا أنهم فيما بعد

يلجأون إلى استعمال وتكييف الاستراتيجيات التي يعتقدون أنها تتوافق مع الطرائق أو المقاربات التربوية المستعملة في برامجهم الدراسية.

يعني أن الإستراتيجية في حد ذاتها تعتبر نوعا من المعارف التي تمكن المتعلمين التحرك في محيطهم لاستعمال المعلومات التي يتعلمونها، وعليه حسب طرديف Tardif 1992:" على المدرسة أن تطور عند المتعلمين الاستراتيجيات التي تمكّنُهم من التحرك بشكل هادف و دال مع الواقع المعاش داخل المدرسة و خارجها"....لأن التأثير في المعارف يعني التأثير في طريقة وأسلوب تعلُّمها أيضا". (Tardif 1992 p 43).

و بناء على ما سبق نلاحظ أن تنوع استعمال مختلف الاستراتيجيات وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي قد يكون له علاقة قوية أيضا بقدرات المتعلمين، حيث أكد كل من شاموطِ Chamot و كول Coll 1987 أن المتعلمين المبتدئين يستعملون بشكل دائم استراتيجيات التكرار وهي أحد تقنيات التخزين والترجمة والنقل من اللغة الأولى، نظرا لعدم تحكمهم الجيد في اللغة الجديدة، بينما المتعلمين من المستويين المتوسط والمتقدم يركزون كثيرا على إستراتيجية الاستنباط. وهو ما يؤكد أهمية الجوانب الديناميكية للاستعدادات التي تجعل المتعلمين يتحملون المسؤولية أكثر في تعلمهم، من خلال إعطائهم فرص ممارسة بعض الرقابة على الأشياء المتعلمة وتنظيم بعض العوامل المساهمة في تعلمهم الجيد للغة. لكن الباحثة اكسفورد Oxford 1990 تؤكد في دراسة لها أن مستوى قدرات المتعلم لا تضمن بالضرورة استعمال استراتيجيات أكثر مردودية، بقدر ما تسمح للمتعلم باختيار الإستراتيجيات الأكثر مناسبة للنشاط التعليمي أو للمشكلة اللغوية المطروحة أمامه.(p91 1990Paul Cyr). كما قد تتدخل عوامل أخرى في اختيار إستراتيجيات معينة على حساب أخرى مثل عامل النشاطات التربوية، فإستراتيجية الحفظ الآلي مثلا حسب روبن Rubin1975 يمكن أن تكون مناسبة لنشاط تربوي كفهم المقروء مثلا ولا يكمن أن تصلح لنشاط فهم الكلام الشفوي. لذلك لاحظ بيالستوك Bialystok 1979 أن المتعلمين يختارون الإستراتيجيات حسب النشاط التربوي المقترح عليهم، ويذكر على سبيل المثال لجوء المتعلمين إلى إستراتيجية التصحيح الذاتي على أن لها مردودية وفعالية أكثر في نشاطات تعلم الكتابة منها في نشاطات تعلم التعبير الشفوي أو

القراءة.(Paul Cyr 1998 p93). وبناء على ما سبق فإن الفرضية الثالثة(أ) قد تحققت إلى حد كبير.

ـ **الفرضية الإجرائية الثانية:** يعتمد كل من الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية على الإستراتيجيتين العاطفيتين الاجتماعيتين الآتيتين: طرح الأسئلة التوضيحيةـ التعاون مع الزملاء.

تُبين لنا نتائج الدراسة في هذا البعد الثاني من إستراتيجيات التعلم أن غالبية المتعلمين بنسبة 69% يستعملون بشكل دائم تقنيات طرح الأسئلة التوضيحية وطلب إعادة الصياغة على معلمهم بشكل خاص داخل القسم من حين لآخر عندما لا يفهمون بعض الأمور اللغوية. أما اللجوء إلى طرح الأسئلة على الذين يتقنون اللغة المدرسية أو طلب الحديث ببطء عند عدم فهم كلام شخص آخر، لا يحدث بالنسبة إليهم إلا أحيانا أو نادرا، نتيجة لعدم وجود هذا النوع من الأشخاص في بيئتهم الاجتماعية من جهة، واستعمالهم الدائم للغة الأولى في كل المواقف الحياتية بالبيت وفي الشارع. وقد لاحظنا حتى في إجابات تلاميذ العينتين عن سؤال خلال المقابلة التعبير الشفوي حول ماذا يفعلون عندما تواجههم صعوبات في فهم بعض الدروس؟ أن41% منهم يطلبون من المعلم أن يعيد لهم الشرح، والبعض الآخر منهم أجابوا بأنهم يطلبون من والديهم أو إخوتهم في البيت بمساعدتهم على تجاوز تلك الصعوبات. غير أن استعمال الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية، من هذا النوع تحدده عدة عوامل نفسية وتربوية، أكثر ما تحدده إرادة ورغبة المتعلمين أنفسهم في ذلك ومنها:

1ـ نوعية العلاقة التربوية التي يبنيها المعلم مع تلامذته داخل القسم، حيث كلما كانت العلاقة ودية فيها الاحترام والتقدير والتشجيع للمتعلمين كلما كانت عاملا مشجعا لهم على التفاعل معه والعكس صحيح. وهو الذي يسميه باندورا بتأثير الجاذبية الشخصية للنموذج الملاحَظ و الارتياح النفسي منه القائم على التفاعل معه من خلال أسلوب المعاملة وطريقة التعليم المتبعة هل هي منفتحة ام منغلقة؟ يعني(هل تفسح المجال للمتعلمين بالتعليق والاستفسار والمشاركة أم لا؟)

2ـــ أسلوب المعاملة لهم، ذلك أن المتعلم يتجاوب أكثر مع أسلوب الرفق واللين عن أسلوب العنف والاندفاع والانفعال. لأن هذا الأخير يجعل المتعلمين لا يفكرون أصلا في طرح الأسئلة بقدر ما ينتظرون لحظات الخروج من الحصة حتى ولو لم يفهموا شيئا.

3ـــ الخبرات السابقة للمتعلمين وتاريخهم النفسي في المدرسة من خلال ردود أفعال التي عايشوها مع معلمين سابقين و حتى مع زملائهم. إذ كلما كانت التجارب سارة ومحفزة، كلما شجعتهم على الاستفسار وطلب الإعادة للشرح والعكس صحيحا. وهي التي سماها باندورا بتأثير العوامل المعرفية للفرد ما قبل التعلم التي تحدد الكيفية التي يعالج بها او يواجه بها الموقف التعليمي. ونظرته للمعلم ومكانته لديه ومدى احترامه له..... وغيرها.

4ـ ويمكن أن يضاف إلى ذلك تأثير أنماط شخصية المتعلمين في استعمال مثل هذه الاستراتيجيات، فقد بَيَّنَ نايمان وكول Naiman et Coll 1978 أن المتعلم ذو الشخصية الانبساطية يعرض نفسه أكثر لوضعيات الاتصال، ويستغل دائما الفرص المتاحة له لممارسة اللغة الجديدة أو(لغة التعليم)، عكس المتعلم الانطوائي الذي يميل على الانعزال ويجنب نفسه الاحتكاك بالآخرين نتيجة الحرج والخوف والشك والتوقعات الوهيمة حول ردود الفعل السليبة اتجاهها... كما أشار إهَرمَان Ehrman و أكسفورد Oxford (1989) إلى أن المتعلم الانبساطي أكثر استعمالا لاستراتيجيات الاجتماعية – العاطفية بينما المنطوين منهم يميلون إلى استعمال الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية(Paul Cyr 1998 ص87).

أما بالنسبة لاستعمال إستراتيجية التعاون مع الزملاء، تبين لنا نتائج الدراسة أن غالبية المتعلمين من العينتين (ن/ع/) و(ن/ق) يستعملونها بشكل دائم واحتلت المرتبة الثانية من مجموع الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. وهي إستراتيجية يلجأ إليها أي متعلم بشكل تلقائي وعفوي، كلما أحسن بصعوبة مواجهة أي مشكلة تعليمية. داخل المدرسة وخارجه خاصة إذا كان الأمر يتعلق بواجب منزلي او تمرين تقويمي يدخل في حساب معدله الدراسي.

المقارنة بين نتائج دراستنا ونتائج الدراسات السابقة:

لقد بين تشيستر فيلد وتشيستر فيلد Chesterfield et Chesterfild (1985) في دراسة لهما حول استراتيجيات الاتصال باللغة الثانية لدى أطفال التعليم الابتدائي من جنسيات

مكسيكية وأمريكية، يتعلمون اللغة الأنجليزية كلغة ثانية، فبيَّنَا أن الأطفال مبدعون جدا في توصيل رسالة باللغة الثانية لذلك. كما اكتشفا أن هؤلاء الأطفال يستخدمون(12) إستراتيجية من بينها وأهمها، طلب المساعدة تلقائيا سواء من الزملاء أو من المعلم في حل مشكلة أو تركيب جملة أو صياغة فكرة بكيفية صحيحة وفق قواعد اللغة الجديدة. مع استراتيجية طلب الإيضاح من المعلم بتقديم شروحا دقيقة أو أمثلة أو إعادة العبارات والأفكار المقدمة، بغرض تدعيم فهمه لقواعد اللغة الثانية أو أساليب التعبير بها. (دوجلاس براون 1994 ص222/224).

كما ان أوملي وشامو O'Malley et Chamot،1990 في دراستهما الميدانية فقد بينا ان النشاطات التعاوينة توفر أحسن الفرص للتطبيق الوظيفي للغة، لأنها تشجع المتعلمين على تكييف اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وتساهم بشكل مقبول في تحسين مردودهم التعليمي.(Paul cyrp1998 p56). وهو ما يفترض القيام به من قبل المعلمين داخل القسم وخارجه لخلق فرص التواصل واستعمال اللغة المدرسية بين المتعلمين أنفسهم وبالتالي تحسين مستواهم الدراسي. وهو ما يتوافق مع نتائج دراستنا نظرا لأهمية التعاون مع زملائهم لايجاد حلول لمشكلات وإنجاز مشاريع جماعية عن طريق بحوث وتقارير حسب ما أكده معلمو العينتين في إجابتهم عن سؤال حول الأنشطة التي يكلفون بها المتعلمين لتدعيم تعلمهم للغة المدرسية. و استنادا إلى كل ما سبق يمكن القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة (ب) قد تحققت إلى حد كبير في كل أبعادها.

الفرضية العامة الرابعة: ـــ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة وبين أداء المتعلمين باللغة المدرسية.

ـــ الفرضية الإجرائية الأولى: توجد علاقة ذات دلالية بين إستراتيجية المراجعة المنتظمة و أداء المتعلمين(ن/ع/ع) و(ن/ق) باللغة المدرسية: والنتيجة التي توصلنا إليها، تُبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذي نتائجهم فوق المتوسط في الأداء باللغة المدرسية شفويا وكتابيا وبين الذين نتائجهم تحت المتوسط، ولذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية المراجعة المنتظمة وبين أداء المتعلمين باللُّغة المدرسية من خلال نتائجهم في الاختبارين الشفوي والكتابي. وبما أن المتعلمين من الفئتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) استعملوا نفس الاستراتيجيات و أداؤهم متفاوت،

فهذا يجعلنا نعتقد أن التفاوت بينهما له علاقة بعوامل اخرى، كالظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسر التي ينتمون إليها، و إلى أسلوب التربية وفرص التواصل داخل البيت والاهتمام الذي بيديه الأولياء لتمدرس ابنائهم و حرصهم على ذلك. إلى جانب تأثير العوامل النفسية كضعف التركيز والتسرع، وميزاج المتعلمين وطبيعة شخصياتهم من حيث الانطواء والانبساط كما اشرنا إلى ذلك سابقا. وتأثير طرائق التدريس التي يستعملها المعلمون، ومدى تحكمهم في لغة التعليم وأسلوب المعاملة من جهة، وإلى جانب مدى ممارسة وتطبيق اللغة المدرسية بشكل وظيفي في مختلف السياقات الاتصالية الحياتية داخل القسم وخارجه، وهو ما نعتقد بأنه ينقص المتعلمين والمعلمين معا، لكونهم يستعملون اللغة الأولى في التواصل الرسمي من خلال التوضيح والشرح كما أكده المعلمون انفسهم والتلاميذ عند صعوبة التعبير وغير الرسمي في الأحاديث العادية أو عند الوجيهات العامة للمتعلمين داخل وخارج القسم. إلى جانب نقص التدريبات والشروحات الوافية للكثير من المفاهيم والقواعد اللغوية. التي تنتج عن كثافة الأقسام والبرامج مع التسرع في إنهائه في الوقت المطلوب استجابة لرغبة الادارة والمفتشين دون مراعاة لمدى تحقق المهارات المنشودة. وهو ما يعني ان الفرضية البديلة(H1) لم تتحقق وبالتالي قبولنا بالفرضية الصفرية (H0) التي تقول انه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين إسترتيجية المراجعة المنتظمة والأداء اللغوي للمتعلمين.

ــ الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية التخزين و أداء المتعلمين باللغة المدرسية: والنتيجة المتوصل إليها، تؤكد لنا انه لا توجد فروق دالة بين التلاميذ الذين اداؤهم فوق المتوسط باللغة المدرسية، والذين أداؤهم تحت المتوسط، وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية التخزين وأداؤهم باللغة المدرسية. و بما ان المتعلمين الذين لهم نتائج فوق المتوسط وتحت المتوسط يستعملون نفس الإستراتيجية، فهذا يعنى ان الفروق بينهما قد يعود إلى عوامل أخرى، ومن اهمها العوامل الذاتية المرتبطة بالقدرات الخاصة، والعوامل الأسرية المرتبطة بتفاوت درجة اهتمام الأسر في متابعة تمدرس أبنائهم. والعوامل المدرسية ذات العلاقة باختلاف المعلمين من حيث الخبرة والطريقة في التدريس واسلوب المالمة وغيرها.

وعليه نستخلص أن فالفرضية البديلة(H1) لم تتحقق وعليه نقبل بالفرضية الصفرية(H0) التي تقول انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية التخزين أو الحفظ.

ـ الفرضية الإجرائية الثالثة: توجد علاقة بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى و أداء المتعلمين باللغة المدرسية: و النتيجة التي توصلنا إليها أيضا، تعبر لنا أنه لا توجد فروق بين المتعلمين الذين نتائجهم فوق المتوسط، والذين نتائجهم تحت المتوسط في التعبيرين الشفوي والكتابي، وبالتالي نفهم أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى وتعلم اللغة المدرسية. و هذا يعني أن الأداء المتفاوت للمتعلمين بلغة التعليم شفويا وكتابيا ليس له علاقة مباشرة بهذه الإستراتيجية، بقدر ما تعود إلى عوامل أخرى نفسية وتربوية مرتبطة بالمعلم كنموذج وطريقة تدريسه وأسلوب معاملته، واجتماعية من خلال التفاوت في المستوى الثقافي والدراسي والاقتصادي وظروف التنشئة ودرجة اهتمام الوالدين وغيرها من العوامل التي أشرنا إليها بالتفصيل سباقا في مختلف الفرضيات.

وعلى ضوء ذلك نستنتج ان الفرضية البديلة(H1) لم تتحقق وبالتالي نقبل بالفرضية الصفرية(H0) التي تقول أنه لا يجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى وأداء المتعلمين بلغة التعليم.

ـ الفرضية الإجرائية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على المعلم وأدائهم باللغة المدرسية. والنتيجة التي توصلنا إليها تظهر انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين ذوي النتائج فوق المتوسط في الأداء اللغوي وبين الذين اداؤهم دون المتوسط. أي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طلب التوضيح من الأستاذ وأداء التلاميذ(ن/ع/ع)و(ن/ق) باللغة المدرسية. فالفروق التي قد تظهر بينهم، قد تعود إلى عوامل ذاتية ترتبط بالتركيبة الشخصية للمتعلمين، من حيث الاندفاع والهدوء الانبساط والانطواء وأمزجتهم بصفة عامة، وتأثير خبراتهم وتاريخهم النفسي ونظرتهم للمعلم ومكانته عندهم، ومدى تقَبُّلِهِم له او نفورهم وخوفهم منه. كما يشير إلى ذلك باندورا في العوامل المؤثرة في تفاعل المتعلم مع النموذج القدوة لتحقيق التعلم الاجتماعي. يضاف إلى ذلك العوامل الأسرية من حيث التنشئة على الحوار والمناقشة، وإبداء الرأي و التشجيع على التعبير والتفكير،

وغيرها من الأساليب التربوية المساعدة على تشكيل شخصية متفتحة وجريئة. والعوامل المدرسية التي تتبلور في اختلاف طرائق التدريس بين المعلمين حيث سجلنا اختلافات بينة حسب إجاباتهم على أسئلة الاستمارة. حيث وجدنا منهم من يركز على قواعد اللغة و آخرون يركزون على المفردات واستعمال القواميس، ومنهم من يهتم بالقراءة والتعبير وهكذا. إلى جانب الاختلاف في أساليب المعاملة للمتعلمين، و تركيبة القسم والجو النفسي الذي يسود فيه، خلال الحصص الدراسية، من حيث المشاركة والمنافسة والاحترام وعدم التوبيخ والاستهزاء والضحك عند الخطأ. وعليه نستنتج أن الفرضية البديلة(H1) لم تتحقق، و نقبل الفرضية الصفرية (H0) التي تنص على عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين إستراتيجية طرح الأسئلة التوضيحية على المعلم و أدائهم باللغة المدرسية.

ـ الفرضية الإجرائية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طلب المساعدة من قبل الزملاء وأدائهم باللغة المدرسية: تبين لنا النتيجة المتوصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الذين أداؤهم اللغوي فوق المتوسط وبين الذين أداؤهم تحت المتوسط. وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية طلب المساعدة من الزملاء وأداء المتعلمين باللغة المدرسية. فالفروق التي قد تظهر بينهم، قد تعود إلى طبيعة العلاقات التي تربط المتعلمين فيما بينهم ومدى توفير فرص العمل الجماعي من قبل المعلمين داخل وخارج القسم، وطبيعة العلاقات السائدة مع مناخ الحصص الدراسية إن كان محفزا أو محبطا. إلى جانب نظرة كل متعلم لنفسه ولزملائه من حيث الاحترام والتقدير والإعجاب او الغيرة والحقد والكراهية التي قد تنشأ بينهم. وهو ما يؤكد لنا أن الفرضية البديلة(H1) لم تتحقق وبالتالي نرفضها ونقبل بالفرضية الصفرية (H0) التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إستراتيجية طلب المساعدة من قبل الزملاء وأدائهم باللغة المدرسية.

المقارنة بين نتائج دراستنا و نتائج الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها بيالستوك(Bialystok 1978) لاختبار أربع استرتيجيات نظرية (كالتوقع والتخمين التصحيح الذاتي والتطبيق المنتظم للقواعد في القسم والتطبيق الوظيفي للغة الثانية في وضعيات الاتصال) على مجموعة من المتعلمين لغاتهم الأولى انجليزية

يتعلمون الفرنسية كلغة ثانية يعتقد أنها قد تساهم في التعلم الجيد، فتوصل إلى نتائج ايجابية، حيث تحصل هؤلاء على احسن النتائج خاصة في استراتيجية توظيف اللغة في المواقف الاتصالية الطبيعية. كما ان أبراهام و فان Abraham و Vann 1990 أجريا دراسة على فردين (جيراردو Gerardo) من الاكواتور تعلم الأنجليزية منذ سبع سنوات بمعدل ساعتين متتاليتين في الأسبوع و بيدروPedro من البيرو تعلمها لمدة ساعة في الأسبوع خلال خمس سنوات، وتبين لهما أن الأول(جيراردو) نجح في تنفيذ المهام الموكلة إليه أحسن من الثاني(بيدرو)، رغم أن هذا الأخير يستعمل أكثر عدد من الاستراتيجيات في الدقيقة. واتضح أن هذا الأخير (بيدرو) لم يستعمل ولا استراتيجية واحدة لها علاقة بالاستنباط. كما تبيَّن أن جيراردوGerardo يهتم أكثر من بيدروPedro باستراتيجية التصحيح اللغوي، وهي عملية فوق معرفية كما لوحظ أنه مرن في اختيار إستراتيجيات التعلم التي تناسب النشاط التعليمي عن زمليه. غير ان أبراهام Abraham وفان Vann(1990) في دراسة لهما، لاحظا بأن المتعلمين غير الجيدين يستعملون تقريبا نفس الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمين الجيدين، كطرح أسئلة المراقبة و التوضيح، وتوقع معنى الملفوظات وتطبيق قواعد النحو والتصحيح الذاتي. وهو ما يؤكد على عدم وجود علاقة مباشرة بين الاستراتيجيات المستعملة وبين تعلم اللغة. وهي نتيجة تشابه كثيرا نتائج دراستنا. ونستنتج من كل ما سبق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين ذوي الأداء فوق المتوسط باللغة المدرسية، وبين المتعلمين الذين أداؤهم تحت المتوسط. و منه نستخلص أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات التعلم العاطفية الاجتماعية التي استعملها المتعلمون (ن/ع/ع) و(ن/ق) وبين أدائهم باللغة المدرسية شفويا وكتابيا. بل الفروق بينهما قد تعود إلى عوامل أخرى، نوجزها فيما يلي:

ـــ بعضها قد يعود إلى الفروق في خصائص المتعلمين النفسية والعقلية وقدراتهم الدراسية العامة، وأساليب التعلم التي تميز كل فرد عن غيره كالتركيز الجزئي والكلي اللذان يساعدان على فهم بعض المواضيع اللغوية على حساب اخرى. والتي ترتبط بطرائق التدريس التي يستعملها المتعلمون انفسهم حينما يؤكد البعض منهم في الاجابات على الاستمارة الموزعة عليهم أنهم يركزون على القراءة والمطالعة والبعض الاخر

يركز على القواعد والإملاء والإعراب و آخرون يركزون على البحوث واستعمال القواميس وهكذا. أو تأثير أسلوب التأملية أو الاندفاعية الذي يجعل النمط الأول اكثر تريثا في الاجابة والتعبير والثاني يغامر في إجاباته وتعابيره ولا يبالي إن كانت صحيحة او خاطئة. وعلاقة ذلك أيضا بنمط شخصية كل متعلم كالانبساطية والانطوائية التي قد يجعل نمط الشخصية الأولى أكثر تقبلا للتفاعل مع الآخرين والحديث إليهم دون حرج ولا تردد وهكذا..ز

ــ والبعض الآخر قد يعود إلى عوامل اجتماعية من خلال تأثير أساليب التنشئة والتربية داخل الأسرة من خلال توفير مناخ التعبير وفرص الاتصال والتواصل للمتعلمين من خلال أسلوب المعاملة وغيرها أو المستوى الثقافي والاقتصادي وعلاقة ذلك بمدى توفير الوسائل التعليمية المختلفة المدعمة لتعلم اللغة.

ــ وعوامل أخرى ذات علاقة بطريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين والفرص التي يتيحونها للمتعلمين في المشاركة داخل القسم وتطبيق اللغة، مع تأثير حجم القسم(عدد التلاميذ) في ذلك.

وفي ضوء ذلك نستنتج ان الفرضية العامة لم تتحقق وبالتالي نقول انه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أداء المتعلمين باللغة المدرسية وبين الاستراتيجيات المعرفية و العاطفية الاجتماعية التي استعملوها.

الفرضية العامة الخامسة:(H0)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية و الناطقين بالقبائلية في الأخطاء المرتكبة باللغة المدرسية في البنيات الصوتية و النحوية و الصرفية. وهو ما يعني أن تأثيرات العامية الجزائرية كلغة أولى هي نفس تأثيرات القبائلية كلغة أولى في تعلم اللغة المدرسية. في الجوانب الثلاثة (الصوتية والنحوية والصرفية).

5ـ1 ــ الفرضية الإجرائية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصوتية باللغة المدرسية.

تؤكد لنا النتيجة المحسوبة أن القيمة المحسوبة لــ(ت) أقل من القيمة المجدولة، وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية و الناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصوتية. نظرا لتشابه تأثيرات العامية العربية بتأثيرات القبائلية في

غالبية الأخطاء الصوتية المرتكبة من طرفهم. مع العلم ان الغالبية منها تجسدت في العلامات الاعرابية للكلمات. ويعود ذلك إلى عدم وجود العلامات الاعرابية في العامية العربية والقبائلية معا، و تشابههما في نطق الكثير من مخارج وأواخر الكلمات كما هو بالنسبة لـــ: [اللّغـَ/ العربيـَّ/ القراءَ/ الوسخـَ/ في المدرسـَ/ الثانيـَ] حيث تميلان إلى التخفيف في النطق. كما أن المتعلمين جميعا من العينتين ارتكبوا تقريبا نفس النماذج من الأخطاء و استعملوا نفس الكلمات والعبارات مثل مثل:[في البيتْ ـــ على السؤالْ ـــ أسألْ المُعلمْ، من الطبيبْ.....وغيرها]. رغم أننا سجلنا بعض الاختلافات القليلة بين تأثيرات كل من العامية العربية والقبائلية لكنها ليست في مخارج الأصوات بل في بعض أشكال النطق كالغُنَّة، التي وقع فيها غالبية الناطقين بالقبائلية فقط، نتيجة خصوصية النطق التي تميز القبائلية عند استعمال العربية الفصحى او حتى العامية العربية. كقولهم[ثم**انغ بدل[ثمّ] ـــ** لزيرات**نغ [لزيارة] ـــ** بدون**نغ [بدون]**. وغير ذلك فإنهما يتشابهان في خصائص نطق الأصوات والكلمات، من خلال عدم نطق صوائت آخر الكلمات و قلبها إلى صامتة، و عدم نطق صوت التاء في آخر الكلمات، نتيجة اشتراكهما في خاصية الميل إلى الاختصار والتخفيف في النطق. و منه يتضح لنا أن الفرضية الصفرية (H0) قد تحققت، و الفرضية البديلة(H1) لم تتحقق. ومنه نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تأثيرات العامية العربية والقبائلية في تعلم لغة التعليم في الجانب الصوتي.

5ـ2ـ الفرضية الإجرائية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء النحوية.

تؤكد لنا النتيجة التي توصلنا إليها ان قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء النحوية. حيث سجلنا متوسط الأخطاء النحوية لدى (ن/ع/ع) أكثر عنه لدى (ن/ق) (**31.40** لـــ(ن/ع/ع) مقابل و**29,64** لـــ (ن/ق)). و تجسدت هذه الفروق بشكل واضح في:[سوء استعمال العلامات الإعرابية كرفع المفعول به بدل نصبه ونصب الفاعل بدل رفعه وسوء استعمال حروف الجر وحروف العلة]، لصالح (ن/ع/ع)، خاصة في التعبير الكتابي. تعود هذه الفروق إلى عدة عوامل ذاتية ومدرسية وأسرية بصفة عامة سنبينها أدناه. لكن بعض هذه الفروق القليلة يمكن إرجاعها إلى عوامل ذات علاقة

باللغة الأولى، لوجود تشابهات في بعض قواعد النحو بين العامية العربية والعربية الفصحى كما هو بالنسبة لــ: النداء والأمر وزمن الفعل وحروف العلة و غيرها. وبالتالي يمكن اعتباره من بين الأسباب التي جعلت المتعلمين(ن/ع/ع) لا يستطيعون التمييز بين ما هو خاص بالعامية وبين ما هو خاص بلغة المدرسة. عكس نظرائهم (ن/ق) الذين ساعدهم مبدأ التمايز في الإدراك لخصائص بعض الجوانب النحوية بين لغتهم الأولى و اللغة المدرسية. وعليه يمكن قبول الفرق البديل(H1) ورفض الفرض الصفري (H0). و منه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (ن/ع/ع) و(ن/ق) في الجانب النحوي لصالح ن/ع/ع).

5_3 ـ الفرضية الإجرائية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في الأخطاء الصرفية.

بعد حساب قيمة (ت) الخاصة بعينتين مستقلتين، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة عند درجات الحرية ن1+ن2−2=88 ومستوى دلالة 0.25، فهذا يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (ن/ع/ع) و(ن/ق) في الجانب الصرفي. وقد تجلت الفروق في متوسط الأخطاء المرتكبة في البنية الصرفية(**1,11** لــ(ن/ع/ع) مقابل **0,62** لــ (ن/ق)) لصالح (ن/ع/ع).

أما دلالة الفرق بين تلاميذ العينتين سواء في النحو أو الصرف ليس له علاقة باللغة الأولى بقدر ما يعود إلى عوامل أخرى، بعضها مدرسي وبعضها الاخر أسري و أخرى ذاتية لأننا لاحظنا وجود تشابه في تأثيرات العامية العربية والقبائلية في بعض الصيغ النحوية والصرفية وخاصة في العلامات الاعرابية والمثنى.

ومن العوامل المدرسية المحتملة ما يأتي:

ــ تفاوت عدد التلاميذ في القسم بين العينتين وتأثير ذلك على الفرص المتاحة للتواصل باللغة المدرسية والتكفل البيداغوجي بالمتعلمين(حيث سجلنا في مدارس تمقرة عدد يتراوح بين 9 و13 تلميذ فقط بينما في مدرسة زياد بسطيف عدد يتراوح بين 28 و35 في القسم).

ــ وتفاوت طريقة التدريس المتبعة من قبل المعلمين الذي يدرسون تلاميذ العينتين، وتأثير خبرتهم و تجاربهم في التعليم والظروف المحيطة بميدان عملهم،(حيث مدارس

العينة (ن/ع/ع) تتواجد بمنطقة حضرية بقلب مدينة سطيف، أما مدارس العينة (ن/ق) تتواجد بمنطقة ريفية بأعالي منطقة أقبو). وفي نفس الوقت نجد غالبية المعلمين بمنطقة الناطقين بالعامية العربية، قد صرحوا في الاستبيان الموزع عليهم أنهم يجدون أنفسهم ملزمون بالإسراع في تقديم الدروس لإنهاء البرنامج، قد يكون نتيجة تأثير حجم القسم الذي يتراوح بين 28 و35 تلميذا، بينما المعلمين الذين يدرسون بالمناطق الناطقة بالقبائلية أجابوا بنسبة 85% أنهم لا يُسرعون في تقديم الدروس لأن حجم الأقسام لديهم يتراوح بين(9 و13 تلميذا) فقط. وهو ما قد يساعدهم أكثر على تطبيق البيداغوجية الفارقية والفردية وبالتالي التكفل أحسن بمشكلات كل متعلم. كما قد يعود إلى استعمال طرائق تدريس لا تراعي مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب أو لا تراعي التسلسل المنطقي للمفاهيم والقواعد اللغوية. أو أن التفاوت يأتي ايضا من كون المعلمين في أحد المنطقتين لا يقدمون الأمثلة والتطبيقات المناسبة، أو أنهم يقدمون معلومات خاطئة لجهلهم وعدم تحكمهم في اللغة المدرسية بشكل جيد وغيرها من السلوكات التعليمية التي قد تصدر عن المعلمين، فتجعل فهم المتعلمين للغة سطحيا أو مشوها أو خاطئا. فيؤدي بهم الأمر إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة الثانية المتعلمة، كما يسميها ريتشارد Richards 1971 بالمفاهيم الخاطئة ويسميه ستنسون Stenson 1974 بأخطاء الاستقراء من جهة أخرى.(دوجلاس براون 1994 ص 219). كتقديم قاعدة لغوية في جملة خاطئة فيقيس عليها المتعلمون. ويضاف إليها مدى كثافة استعمال اللغة الأولى من قبل المعلمين بالمنطقتين في الشرح والتوضيح والتوجيه ....وغيرها.

ـ ومن المحتمل أيضا ان الفروق في هاتين البنيتين تعود إلى تأثير أسلوب معاملة المعلمين في كل منطقة للمتعلمين وانعكاس ذلك على اتجاهاتهم و دافعيتهم للتعلم والانطباعات التي يكونونها حول اللغة، وانعكاس ذلك على الاستعداد للتعبير والمشاركة و التفاعل مع المعلم، وممارسة اللغة المدرسية داخل القسم. يضاف إليها اتجاهات المعلمين انفسهم نحو اللغة المدرسية ومدى كفاءتهم وتحكمهم فيها وموقفهم منها أيضا. ويضاف إلى ذلك مدى تدخلهم(المعلمون) في توجيه وتصحيح أخطاء المتعلمين أثناء الحصص الدراسية شفويا وكتابيا. كما قد تعود هذه الفروق إلى عوامل ذاتية والتي تتمثل في:

ـ التفاوت في درجة الاضطراب، القلق والحرج عند الكلام في موقف مدرسي رسمي أو اجتماعي، خاصة إذا كان أمام أناس غرباء، مثل الزملاء في موقف تعليمي أو في امتحان أين تتجه كل الأنظار إليه، وهي من العوامل التي يؤثر على عمليتي التخطيط للكلام و تنفيذه، ويتجلى ذلك في مظاهر التردد والإعادة للصياغة وتكرار نفس العبارات أو في التعميم المبالغ لقواعد نحوية وصرفية وغيرها.

ـ الفروق في أنماط الشخصية وطبيعة الميزاج من حيث الانبساط والانطواء و الخجل وانعكاس ذلك على الأداء اللغوية للمتعلمين.

ـ التفاوت بينهم في درجة التركيز والانتباه أثناء التعلم و أثناء التخطيط للتعبير باللغة المدرسية في الموقف المدرسي، والتي تحددها المناخ النفسي والجو العام داخل القسم، إلى جانب الظروف العائلية والعلاقات العامة للمتعلم بمحيطة وغيرها.

ـ التفاوت بين المتعلمين في الاستعدادات للتعلم، ومدى قابليتهم للتعلم الناتجة عن مدى الرغبة والتحمُّس لفهم اللغة والتحكم فيها لاستعمالها في مختلف الوضعيات الحياتية والتعليمية. وهنا تأتي أهمية استعمال التلاميذ لإستراتيجية اتخاذ مبادرات التعرض للغة المدرسية خارج القسم عن طريق السماع للراديو و مشاهدة التلفزيون، قراءة الجرائد والمجلات و فتح نقاشات بها مع مستعمليها في البيت او مع الزملاء أو في الشارع .... بهدف تعلم اللغة الثانية والتحكم فيها. وهو ما لاحظناه في إجابات الكثير من المتعلمين خاصة (ن/ق) حول سؤال المقابلة الشفوية حول أي لغة تفضل متابعة البرامج التلفزيونية؟ ولماذا؟ فكان غالبيتهم بنسبة 68 % أنهم يتابعونا باللغة العربية من أجل تعلمها وفهمها أكثر. بينما (ن/ع/ع) صرحوا بنفس الاجابة 15% فقط.

ـ الفروق في درجات الذكاء بين المتعلمين وتأثير ذلك على القدرة اللغوية العامة ودرجة الانتباه والفهم والتذكر ومعالجة المعلومات وطريقة التفكير والاستنباط.

ـ التفاوت بين المتعلمين في الأساليب المعرفية وإستراتيجيات التعلم التي يعتمدونها، حيث كل متعلم يعالج المعلومات والمعارف بطريقة متميزة عن غيره. والتي تتأثر هي الأخرى باستراتيجيات التدريس المتبعة و نوعية النشاطات التي يركز عليها كل معلم خلال الحصص الدراسية. وهو ما لاحظناه فعلا في إجابات معلمي المدارس التي أختيرت منها عينة الدراسة. حيث صرح الذين يدرسون في المناطق الناطقة بالقبائلية

بنسبة 51,14% بأنهم يركزون على نشاطات التعبير والقراءة والمطالعة، بينما الذين يدرسون في المناطق الناطقة بالعامية العربية أكد 75% منهم أنهم يركزون على دراسة الصيّغ والتعبير الشفوي والقواعد. وهو ما يبين الاختلاف في نوعية استراتيجيات التعلم التي يتدرب عليها متعلمي العينتين. وعليه نؤكد قبول الفرضية البديلة(H1) ورفض الفرض الصفري (H0). ومنه نقول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ العينتين في التعبيرين الكتابي والشفوي في الأخطاء الصرفية لصالح الناطقين بالعامية العربية.

الفرق بين نتائج دراستنا ونتائج الدراسات السابقة:

لقد أكد الباحث تعوينات (1997) في نتائج دراسة له حول صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بالمناطق الناطقة بالعربية والمناطق الناطقة بالقبائلية ان الناطقين بالقبائلية يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية اكثر عن زملائهم الناطقين بالعربية حسب الدرجات التي تحصلوا عليها في الاختبارات الكتابية والتي أرجعها إلى عوامل مدرسية بعضها يرتبط بطرائق التدريس وبعضها الاخر له علاقة بالمنهاج الدرسي الذي حسب رأيه يهتم بالجوانب البنائية للغة مهملا الجوانب الأخرى كالجانب المعرفي والرصيد اللغوية للمتعلمين والاستعمال البراغماتي للغة. كما أننا سجلنا في دراسة لنا (خالد 2003) حول صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتائي أن هناك تقاربا كبيرا بين نسبة التلاميذ الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية في الصعوبات الصوتية، و تشابها كبيرا بين أخطاء تلاميذ العينتين(ن ع) و(ن ق) في الكثير من الأخطاء النحوية وخاصة الإعرابية منها. كما أكدنا أن غالبية تلاميذ المجموعتين (ن ع) و(ن ق) يعانون من نفس الصعوبات الصرفية تقريبا مع تسجيل نسبة أكثر بقليل لدى الناطقين بالعامية العربية. فالدراسة الأولى تختلف قليلا عن دراستنا من حيث المعيار المعتمد، فاعتمد على الدرجات التي تحصل عليها المتعلمون في اختبارات اللغة العربية بينما اعتمدنا في دراستنا على معدل الاخطاء المرتكبة في البنيات اللغوية المدروسة، وفي نفس الوقت بين ان الصعوبات تنتشر أكثر لدى الناطقين بالقبائلية بينما بينا نحن انها تنتشر لدى الناطقين بالعامية العربية.

ومن خلال كل ما سبق يمكن القول ان الفرضية العامة تحققت جزئيا في البنية الصوتية فقط، ولم تتحقق في البنيتين النحوية والصرفية، لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية في متوسط الأخطاء المرتكبة في البنيات الثلاثة. ولكن تلك الفروق قد تعود إلى عوامل اخرى ذاتية ومدرسية وأسرية أكثر ما لها علاقة باللغة الأولى. لأننا سجلنا تشابها بين أخطاء التلاميذ (ن/ع/ع) و(ن/ق) في الكثير من الجوانب النحوية والصرفية، خاصة في العلامات الاعرابية وتصريف الأفعال في المثنى بدل الجمع. كما ان (ن/ق) هم انفسهم يعرفون ويستعملون العامية العربية في الكثير من المناسبات خاصة عندما يأتيهم ضيوفا ناطقين بالعامية العربية، كما أكدوا لنا ذلك في المقابلة الشفوية عندما سألناهم متى يستعملون اللغة العربية في بيوتهم؟ فكانت إجابة نسبة 85% منهم انهم يستعملونها كلما حضر إلى بيتهم ضيوفا لا يفهمون القبائلية. وهو ما يعني ضمنيا ان المتعلمين في المدرسة الجزائرية ليسوا ثنائيي اللغة بل متعددي اللغة، حيث يعرفون العامية العربية القبائلية والفرنسية والعربية الفصحى نتيجة تأثيرات وسائل الاعلام المتعددة واحتكاك الأسر الجزائرية فيما بينها نتيجة علاقات المصاهرة او الجوار أو الصداقات....وغيرها.

الاستنتاجات العامـــــة:

نعتقد أن الأخطاء اللغوي المنتشرة بين المتعلمين قد تنتج عن عوامل بيداغوجية اكثر ما تنتج عن عوامل لغوية، كطريقة التدريس ونقص التدريبات والمنهاج الدراسي وشخصية المعلم وأسلوب معاملته لهم. حيث أن طرائق تدريس التعبير اللغوي الشفوي والكتابي لم تكن في المستوى المطلوب الذي من خلاله يتم معالجة مثل هذه الأخطاء ويتدرب عليها المتعلمون. وفي نفس الوقت نجد المعلمون يهتمون بنقطة التلميذ أكثر ما يهتمون بأخطائه، و لا يولون لها أي اهتمام في استراتيجيات التعلم. يضاف إلى ذلك تأثير كثافة الأقسام التي تُصعِّب عملية التصحيح الفردي والجماعي للأخطاء، خاصة وأن حجم الدروس كما يؤكد 70% من المعلمين أنهم يجدون انفسهم يُسرعون لانهائها بأي طريقة كانت حتى لا يحاسبون من قبل المديرين والمفتشين. حيث يسعون يسعى إلى إنهاء البرنامج في وقت قياسي دون مراعاة للفهم والاستيعاب، و دون الانتباه إلى الثغرات التحصيلية للمتعلمين التي تستدعي التدخل والعلاج الآني والفوري عن طريق بيداغوجية الأخطاء ... وغيرها.

1ــ أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية أو قبائلية قد أثرت بشكل واضح في تعلم اللغة المدرسية في كل المستويات اللغوية، الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية.

2 ــ وأن تأثيرات اللغة الأولى قد شملت الكثير من البنيات اللغوية بما فيها التركيب والتنظيم لعناصر الجملة، حتى أصبحت هي السِّمة العامة المُسيطرة في أداء المتعلمين شفويا وكتابيا، لذلك لا يمكن اعتبارها عاملا ميسرا في عملية تعلم اللغة المدرسية. رغم أنها تمثل بالنسبة لكل المتعلمين السند والمرجع الأساسي في الفهم والإنتاج او التعبير للملفوظات باللغة المدرسية.

ــ ومن الناحية المعرفية حسب كودر تعتبر الأخطاء المتنوعة التي يرتكبها المتعلمون بمثابة بداية تَشَكُّل نظام اللغة الوسيطة أو الانتقالية وهي مرحلة تطورية في تعلم اللغة المدرسية. إلا ان هذا الطرح قد يصلح أكثر بالنسبة لتلاميذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، اما تلاميذ بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة قد تعبر تلك الأخطاء عن مظاهر لصعوبات التعلم الأكاديمية.

3 ــ وان مصادر الأخطاء اللغوية متعددة ومتنوعة، فيها ما يعود إلى تأثيرات اللغة الأولى، وفيها ما يعود إلى تأثيرات العوامل المدرسية (كطرائق التدريس باعتماد إستراتيجية الحفظ الآلي للدروس والخلاصات حول قواعد النحو الصرف، إلى جانب تأثير أسلوب المعاملة من حيث التحفيز او التنفير التقبل او الرفض للمعلم.... وغيرها). وفيها ما يعود إلى عوامل ذاتية كالقدرات الخاصة والأساليب المعرفية في معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم، والخصائص النفسية والميزاجية والعقلية ومعرفية. إلى جانب تأثير العوامل الأسرية والاجتماعية. من حيث الاهتمام بتمدرس الأبناء ومتابعتهم في البيت وتوفير مختلف الوسائل والشروط المساعدة على التعلم في البيت (وسائل تكنولوجية، كتب و أدوات مدرسية.. التشجيع وغيرها....).

4 ــ ونستنتج ايضا أن المستوى اللغوي العام للمتعلمين دون المستوى المقبول والمنتظر حسب المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي بما ان غالبية المهارات لم تتحقق، بتأكيد المعلمين انفسهم. وهو ما يجعلنا نتساءل عن الكيفية التي تتم بها عمليتي التقويم و الانتقال من مرحلة إلى أخرى. و تجسد ذلك في ضعف الرصيد اللغوي [باستعارة مفردات من اللغة الأولى(عامية عربية وقبائلية) أو من اللغة الفرنسية]، وفي مشكلات توظيف اللغة وأدواتها في مختلف الوضيعات. و ميلهم إلى تكوين جمل ناقصة ومقتضبة وغير مترابطة شفويا وكتابيا وهي من خصائص اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية او قبائلية. كما تجسدت في صعوبات بناء جمل تامة وتنظيمها بشكل منظم ومتسلسل وفق قواعد اللغة المدرسية. وهي من المظاهر التي اكدها المعلمون انفسهم في الاستبيان الموزع عليهم. وهو ما يفسر تدني لغة المتعلمين في المراحل المتقدم من التعليم حتى الجامعة. حيث يعبر الطلبة في الجامعات الجزائرية بلغة أقرب للعامية منها للفصحى واللغة العلمية الأكاديمية.

5 ــ يعني أيضا أن المتعلمين تواجههم صعوبات في طريقة التفكير وتنظيم المعلومات بشكل متسلسل يتناسب والموقف او السياق، ببناء جمل تامة.

6 ــ ان المتعلمين لديهم مشكلات في الوعي الفونولوجي، ولم يتدربوا على نطق الأصوات والكلمات وتوظيفها بالشكل الصحيح لذلك يخطئون في توظيف حروف الجر و[ألــ] التعريف و يجدون صعوبة التمييز بين مختلف الأصوات المتقاربة في النطق

كالظاء و الضاد، الذال والضاء، السن والصاد..وغيرها. وهو ما ينبئ لتفشي بمشكلات القراءة والكتابة لديهم.

7ــ ان المتعلمين يعانون من ضعف في العلميتين العقليتين الادراك البصري والذاكرة البصرية والتي تجلت مظاهرها في اخطاء الاملاء المتنوعة و استبدال الحروف.

8ــ وتستنتج أن الطرائق المتبعة في التدريس لا تنسجم مع ما هو مقرر في المنهاج الرسمي نتيجة عدم تكوين المعلمين عليها. حيث تعتمد مقاربات معرفية في المنهاج وتطبق مقاربات الترجمة والقواعد الكلاسيكية في الميدان، أين يعتمد المتعلمون على حفظ القواعد واسترجاعها آليا، حتى أصبحوا عاجزين عن تكوين جمل تامة ومتكاملة و يرددون عبارات نمطية بشكل يعكس أسلوب الحفظ الآلي للدروس حيث يغيب الإبداع اللغوي. كما ينقص المتعلمين التدريب والتطبيق لوظائف اللغة اتصاليا خاصة في مجال التعبير الشفوي على انتاج خطابات ونصوص وفقرات حول مواضيع ذات علاقة بحياة المتعلمين الاجتماعية والثقافية. كما تبين انهم تنقصهم التدريبات اللازمة في عمليات القراءة والكتابة والإملاء التي تنمي وعيهم وإدراكهم وتمثلاتهم الذهنية للحروف والكلمات ومختلف النماذج اللغوية الصحيحة بلغة المدرسة.

9 ــ ان المتعلمين يوظفون كثيرا ذاكرتهم العملية(القصيرة المدى اكثر ما يلجأون إلى الذاكرة الطويلة المدى)، بدليل لجوئهم إلى المفردات والكلمات الحاضرة والكثيرة الاستعمال والتداول في التواصل اليومي باللغة الأولى.

10ــ أن المتعلمين من الفئتين يعانون من مشكلات التركيز والانتباه أثناء التعبير شفويا وكتابيا، وهو ما يجعلهم ينسون سياق الكلام أو ينتقلون من سياق إلى آخر دون اكمال السياق الأول. كما يتجسد في مظاهر التردد وسوء التخطيط و التفكير للكلام، وهو ما يجعلهم يقعون في اخطاء تصريف الأفعال والأسماء في الجمع والمفرد والمذكر والمؤنث، و ينتجون كلاما شفويا و كتابيا مبتورا وغير متسلسل، إما بجمل مقتضبة او بتكرار مقاطع وصيغ و مفردات.....وغيرها.

11ــ كما نستنتج ان هناك تأثيرا واضحا للغة الثالثة وهي اللغة الفرنسية في الكثير من الجوانب اللغوية وخاصة في الجانب المفرداتي كتسمية المهن والأمراض وفي الجانب

الصرفي، خاصة في تذكير المؤنث اوتأنيث المذكر، كما هو بالنسبة للدواء والمستشفى. وهوا ما يعني ان المتعلمين متعددي اللغات.

12ـ أن المتعلمين (ن/ع/ع) و(ن/ق) يستعملون كثيرا استراتيجيات المراجعة للدروس المناسباتية للدروس، و تحت تأثير وضغط الوالدين في البيت التي تمليها فترات الفروض والامتحانات. أما المراجعة المنتظمة بشكل دوري، منتظم ومتدرج لا نعتقد بوجودها لدى المتعلمين بالمدرسة الجزائرية.

13ـ أن المعلمين لا يولون اهمية كبيرة لأخطاء المتعلمين ذات العلاقة باللغة الأولى من أجل التدخل لتصحيحها، وإبراز الفروق بينها و بين اللغة المدرسية.

14ـ ان المُعلّمين كنماذج يُقْتَدى بهم لم تَكُن لغتهم في مستوى معيارية لغة التعليم بقدر ما كانت قريبة من العامية العربية والقبائلية وهو ما جعل المتعلمين يقلدون نماذج خاطئة حسب نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

15ـ نستنتج انه لا توجد علاقة مباشرة بين استراتيجيات التعلم المعتمدة من قبل المتعلمين وبين ادائهم بلغة التعليم، بل الفروق بين أداء المتعلمين قد تعود إلى عوامل اخرى بعضها ذاتي يرتبط بالتفاوت في القدرات العقلية من حيث درجة الانتباه والإدراك والتذكر والذكاء و بعضها الآخر يرتبط بالعوامل الأسرية كدرجة الاهتمام والمتابعة التي يوليها الأولياء لتمدرس أبنائهم، وأسلوب تنشئتهم لهم من خلال توفير فرص التعبير والدعم المادي والمعنوي، وأخرى ترتبط بعوامل مدرسية من حيث تفاوت طرائق التدريس وأسلوب المعاملة من قبل المعلمين، ومستوى تكوينهم وتحكمهم في المادة المدرسة وخبرتهم التعليمية وتجاربهم الميدانية وغيرها.

16ـ ان الفروق بين تأثيرات اللغة الأولى العامية العربية والقبائلية ليست لها دلالة إحصائية، بما أن كل منهما يؤثر في الآخر بنفس الكيفية و في نفس البنيات والمواقع اللغوية. بينما الفروق بين الناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية تعود إلى عوامل أخرى ذاتية ومدرسية وأسرية او اجتماعية. مع العلم ان الكثير من المفردات والصيغ اللغوية بالقبائلية لها امتداد ومثيلات بالعامية. والناطقون بالقبائلية كثيرا ما يستعملون العامية العربية تحت تأثير البرامج الاعلامية السمعية والبصرية، و عندما يتوفر السياق

لذلك، كتواجد ضيوف ناطقون بالعربية لديهم. وهو ما يعني ان العامية العربية والقبائلية في احتكاكا دائم، وتؤثران في بعضهما البعض.

17 ـ أن المعلمين لم يتلقوا التكوين الذي يتناسب والمقاربات الحديثة في تعليمية اللغة الذي يؤهلهم لتحقيق المهارات اللغوية المحددة في المناهج التعليمية الجديدة. و قد تجسد ذلك في ضعف تحكم المتعلمين من العينتين(ن/ع/ع) و(ن/ق) في لغة التعليم، وعدم تحقيق الكفاءات المنشودة في مناهج التعليم الابتدائي، رغم توفر كل الوسائل والظروف التعليمية المناسبة. خاصة بمنطقة تمقرة، أين نجد متوسط عدد التلاميذ في القسم لا يتجاوز (12) تلميذا.

18 ـــ أن الأخطاء اللغوية التي تظهر لدى المتعلمين، لا تعالج بالكيفية البيداغوجية المناسبة. بل ما لاحظنا واستخلصناه من إجابات المعلمين، أنهم يصححون أسئلة الفروض والامتحانات، ولا يهتمون بالأخطاء اللغوية. في نفس الاطار، نجد أن الحصص الاستدراكية يُختار لها التلاميذ على أساس معدلاتهم الضعيفة وفي بعض الأحيان بالتناوب بين الصفوف، وليس على أساس انواع الأخطاء التي يرتكبونها. وهو ما يجعل الأخطاء تتفاقم وتراكم عليهم عبر مراحل التعليم الابتدائي وتلازم الكثير منهم حتى المرحلة الجامعية. حتى أصبح يعتقد من قبل المتعلمين أن البعض منها (الأخطاء) صحيحة. وفق القاعدة المشهورة (إذا شاع الخطأ اصبح صوابا).

الإقتراحـــــــــــــات:

بناء على النتائج التي توصلنا إليها، واستنادا إلى ما استنتجناها من مشكلات وصعوبات تواجه المتعلمين في مختلف البنيات اللغوية، ومن اجل تحسين المستوى اللغوي للمتعلمين وتطوير مهاراتهم الاتصالية بلغة المدرسة نوصي بما يلي:

ـــ أن تعد وتُبنى المناهج والكتب اللغوية استنادا إلى نتائج الدراسات اللغوية العلمية الميدانية التي تشخص الواقع اللغوي الجزائري، وإلى النظريات المعرفية المعاصرة في التعلم.

ـــ أن يُراعى في إعداد البرامج اللغوية الجوانب النفسية، والتربوية، والثقافية واللغوية للمتعلمين الجزائريين. لتتناسب مع نضجهم وقدراتهم العقلية في مختلف المراحل، و تنسجم مع بيئتهم الاجتماعية، وخلفيتهم الثقافية، وتستجيب لحاجياتهم التواصلية في كل مجالات الحياة.

ـــ ضرورة إعداد تمارين متخصصة في تنمية الوعي الفونولوجي للمتعلمين باللغة المدرسية لتحسين مستواهم في الكتابة والقراءة خاصة في المراحل الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.

ـــ أن تعتمد طرائق التعليم النشطة التي تجعل المتعلم عنصرا فاعلا داخل القسم يتفاعل ويتواصل في كل المواضيع والمواقف التربوية.

ـــ ضرورة التنويع في استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس اللغة العربية كالحاسوب والتعليم المبرمج و الوسائل السمعية والبصرية، مخابر اللغة وأجهزة الإستماع، والأشرطة المرئية، والشرائح المصورة.

ـــ أن تكون أفواج التعليم الابتدائي لا تتجاوز (20) تلميذا على الأكثر. حتى تُيسّرَ للمعلمين امكانية التكفل الفردي بالمتعلمين، و معالجة و أخطائهم آنيا، إلى جانب تمكينهم من فرص التواصل وتطبيق اللغة أكثر في مختلف الوضعيات التي تستجيب لأهداف المناهج الدراسية.

ـــ أن يتدعم تكوين معلمي اللغة المدرسية فنيا وتقنيا، علميا ومنهجيا لتنمية مهاراتهم البيداغوجية، ومعارفهم العلمية اللغوية، خاصة في ميدان نظريات واستراتيجيات التعلم المعاصرة وميدان تكنولوجية التربية وتعليمية اللغة. إلى جانب ميدان تقنيات تحليل

الأخطاء اللغوية التي تمكنهم من معرفة مصادرها وأسبابها، بهدف توظيفها في معالجة مختلف مظاهر صعوبات التعلم النمائية والكاديمية.

ــ ان تُسند أقسام السنوات الأولى من التعليم اللابتدائي لذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص في اللغة المدرسية لتأسيس قاعدة معرفية لغوية صلبة.

ــ أن تدعم الأنشطة اللغوية للمتعلمين بما يمكنهم من توظيف و استعمال لغة المدرسة (العربية الفصحى) في مختلف السياقات كالمسرح المدرسي، والرسم و كتابة الرسائل كتابة القصص والأناشيد والمسابقات الفكرية، الحوارات والنقاشات الثنائية والجماعية، ولعب الأدوار والألعاب الرمزية المتنوعة كلعبة العرائس والتمثيليات وغيرها.

ــ ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم اللغوية للمتعلمين في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، لتُبنى حسب بيداغوجية الكفاءات في التعبيرين الشفوي والكتابي. وعليه نقترح اعتماد نموذج الاختبارات الشفوية التي طبقناها في دراستنا و معايير تصحيحها، والواردة في الملحقين(9) بالنسبة للامتحانات الشفوية والملحق رقم(10أ) بالنسبة لاختبارات التعبير الكتابي.

ــ أن يطور المعلمون استراتيجيات التعلم الفعالة لدى المتعلمين كالمراجعة المنتظمة الفردية والجماعية، التصحيح الذاتي و التطبيق المنتظم لقواعد اللغة في القسم مع التطبيق الوظيفي لها في وضعيات الاتصال الطبيعية وغيرها حتى يتدربوا عليها ويتعلمونها.

ــ أن تعتمد بيداغوجية جديدة للأخطاء في تعليمية اللغة تنسجم مع بيداغوجية الكفاءات تتبلور في:

أــ النظر إلى الأخطاء اللغوية على انها محاولات يقوم بها المتعلم من اجل تحسين مستواه في اللغة العربية، لأن الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه كما يقول باشلار (Bachlar).

ب ــ اعتبار الخطأ أحد إستراتيجيات التعلم والتعليم.

ج ــ الاعتراف بحق المتعلمين في ارتكاب الأخطاء وليس جريمة يعاقب عليها، ومنحهم فرصة اكتشافها وتصحيحها بأنفسهم، وبالتالي توظيفها بيداغوجيا لتحقيق التعلم الجيد، لأن الخطأ الحقيقي حسب موران(Mouran) هو عدم تقدير أهمية الخطأ ذاته.

د ــ أن يعامل الخطأ كترجمة للتمثلات التي بواسطتها تنظم الذات تجربتها، و تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم.

هـــ ــ وبناء على ما سبق، تأتي أهمية تصنيف التلاميذ في حصص الاستدراك حسب نوعي الأخطاء والصعوبات اللغوية التي يقعون فيها وليس حسب معدلاتهم العامة. بهدف توظيف تلك الخطاء في عملية التعلم.

ــ ضرورة تشجيع الدراسات التجريبية الميدانية التي تبحث في موضوعات تعلم اللغة العربية بالمدرسة والجامعة الجزائريتين شفويا وكتابيا ومظاهر الخليط اللغوي. مع دور استراتجيات التعلم المختلفة بتعلم اللغة المدرسية، و دراسات خاصة حول مشكلات الوعي الفونولوجي وعلاقتها بعسر القراءة والكتابة لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

الخاتمـــــــــة:

إن موضوع علاقة اللغة الأولى بلغة التعليم من بين المواضيع الأكثر تشعبا وتعقيدا لارتباطه بعدة متغيرات متداخلة فيما بينها تحتاج إلى عدة مقاربات علمية (لسانية، أرطفونية، تربوية و ديداكتيكية، سوسيولوجية لغوية وأنثروبولوجية..)، حيث بينا أن اللغة المدرسية تواجهها فعلا مشكلات متعددة حالت دون تمكن المتعلمين من تعلم المهارات الأساسية المتعلقة بها في كل مراحل التعليم؛ بعضها يرتبط بالمدرسة من خلال قلة مناسبة طرائق التدريس، ونقص التدريبات على استعمالها شفويا وكتابيا في مختلف السياقات التعليمية والطبيعية، مع انحراف أساليب التقويم التي لا تقيس مدى تحقق المهارات اللغوية بقدر ما تقيس ذاكرة المتعلم حول ما يحفظه ويخزنه من مفردات وقواعد وخلاصات.

ومن خلال ضعف إستراتيجيات التعليم التي يعتمدها المعلمون، والتي ترتكز على الحفظ الآلي للصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، بالرغم من تبني بيداغوجية الكفاءات في المنهاج الرسمي، وعلى استعمال القواميس، واستعمال لغة البيت في الشرح والتوضيح والتوجيه للمتعلمين في كل الوضعيات داخل القسم. يضاف إلى ذلك كثافة الأقسام التي تشهدها المدن الكبيرة كما هو بالنسبة لمدارس مدينة سطيف التي تحول دون التكفل الفردي بصعوبات التعلم التي يعاني منها المتعلمون. يضاف إليها كثافة البرنامج الدراسي التي تجعل المعلمين يُسرعون في تقديم الدروس لإنهائها بأي كيفية كانت، حتى على حساب تنمية المهارات المسطرة في المنهاج نفسه، استجابة لرغبة الإدارة والمفتشين. مع العلم أن نسبة كبيرة من المعلمين ليست لهم مستويات دراسية عالية ولم يتلقوا تكوينا قاعديا في لغة التعليم و لا في سيكولوجية الطفولة والتعلم.

ووجدنا أيضا أن البعض من الصعوبات والمشكلات اللغوية، ترتبط بشخصية المتعلم من خلال ما التمسناه وأكده المعلمون انفسهم، من ضعف في العمليات المعرفية الأساسية كالانتباه والتركيز والتذكر وأساليب التفكير أثناء التعلم أو أثناء التعبير شفويا وكتابيا في الحصص الدراسية التي قد ترجع هي الأخرى إلى عوامل نفسية وفقر في الرصيد اللغوي. إلى جانب ضعف استعمالهم لاستراتيجيات التعلم الجيدة التي تساعد على التحكم

اكثر في لغة المدرسة كالبحث عن فرص تطبيق لغة التعليم في المواقف الاتصالية الطبيعية أو متابعة برامج تلفزيونية متخصصة من أجل التعلم، بالقدر الذي يتابعونها من أجل التسلية واللعب كما أظهروه في إجاباتهم خلال المقابلة الشفوية، او استعمال استراتيجية تدوين النقاط عند شرح الأستاذ للدروس. وحتى مراجعة الدروس حسب ما لاحظناه وسجلناه وأكده المعلمون، لم تكن منتظمة ولا مستمرة حتى يجنوا فوائده، بقدر ما يقومون بذلك في مناسبات الفروض والامتحانات للحصول على النقاط من أجل الانتقال من مرحلة إلى أخرى، حيث يعتمدون على الحفظ الآلي للدروس وغيرها من الاستراتيجيات.. كما أن لغة التعليم في حد ذاتها وما تحتويه من تعقيدات وشروط عديدة في قواعدها وصيغها، أظهرت أنواعا من الأخطاء والصعوبات النمائية أو التطورية لدى المتعلمين، نتيجة عدم تحكمهم فيها بشكل جيد بحكم مستواهم الدراسي الذي يتواجدون فيه.

و تجدر الاشارة أيضا إلى أن الكثير من مشكلات وصعوبات تعلم لغة المدرسة تنتج عن لغة البيت التي أصبحت تشكل البنية الفكرية والمعرفية للمتعلم في كل المواقف والوضعيات التعليمية والحياتية. حيث أكدنا أنها تمارس تأثيرا قويا في كل بنيات اللغة الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية والتركيبة، حتى أصبح المتعلمون لا يستطيعون التفكير خارج قوالبها وصيغها، نتيجة استعمالاتها اليومية في كل المواقف والسياقات الحياتية بصفة عامة المدرسية بصفة خاصة، وحضورها الدائم على مستوى الذاكرة العملية (الذاكرة قصيرة المدى). فأصبح الحمام اللغوي المدرسي هجينا لا يختلف كثيرا عن لغة البيت والشارع.

كما أن البيئة الأسرية والاجتماعية للمتعلمين، تعتبر من بين مصادر هذا الواقع اللغوي، من خلال مسايرة الأسر وتكريسها لاستراتيجية التخزين والحفظ الآلي والبحث عن النقاط دون الاهتمام بالمهارات والكفاءات اللغوية الحقيقية للمتعلمين، التي تنشدها عملية التعلم في المدرسة حسب المناهج الدراسية الرسمية، لكون لغة التعليم ليست وسيلة للتواصل فحسب بل يتعلمون بها كل العلوم الأخرى، ودونها لن يستقيم تعلمهم. ولا يمكن ان نعزل هذا الواقع غير الطبيعي والهجين للغة التعليم في مدارسنا عن أبعاده الثقافية

والاجتماعية والتاريخية التي أنتجت تعددية لغوية، وأفرزت تصورات وأحكاما مسبقة ومركبات نقص وحساسيات لغوية.

وعليه فقد بينت دراستنا أن اللغة الأولى سواء كانت عامية عربية او قبائلية ليست عاملا ميسرا للتعلم بقدر ما هو عامل معرقل له، باعتبارها أصبحت تهيمن على قاعدة البيانات اللغوية للمتعلمين في ذاكرتهم المركزية، في كل البنيات الصوتية والمعجمية والتركيبية والنحوية والصرفية. وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه الكثير من الدراسات اللغوية حول اللغات الأجنبية او اللغة الثانية في مختلف دول العالم. وفي نفس الوقت بينا أن المتعلمين يستعملون الكثير من الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية بشكل نسبي إلا انه لم نثبت وجود علاقة ذات دلالة بينها وبين أدائهم بلغة التعليم. وهو الشيء الجديد الذي أضفناه إلى الدراسات من هذا النوع. كما أننا لم نثبت وجود فروق ذات دلالة بين تأثيرات العامية العربية والقبائلية في المستوى الصوتي والنحوي والصرفي لتشابههما في الكثير من الخصائص في هذه البنيات المدروسة. بل الفروق بينهما قد تعود إلى عوامل مدرسية من خلال التفاوت البيِّن في أداء المعلمين في المستوى التكويني والطرائق المستعملة وفي كيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين وطبيعة الأنشطة التي يركزون عليها، والتفاوت في عدد المتعلمين داخل القسم والشروط الموفرة لدى تلاميذ كل منطقة. كما قد تعود إلى عوامل ذاتية، من خلال التفاوت بين المتعلمين في درجة الانتباه والإدراك والتذكر وخلفيتهم الأسرية والاجتماعية وخبراتهم وتأثير كل ذلك في طريقة معالجتهم للمعارف ومواجهتهم لمشكلات التعلم وغيرها. وقد تبين لنا أيضا ان الأخطاء اللغوية، لم تحظ بالاهتمام الجدي من قبل المعلمين، لكونهم يؤكدون انتشارها، دون الاشارة إلى الإجراءات العلاجية التي يتخذونها في ذلك، باستثناء حصص الاستدراك التي يعتمد فيها معيار النقطة في اختيار المتعلمين وليس طبيعة الأخطاء والصعوبات. وهو ما يعبر على أنهم لا يراعونها في بيداغوجية التعلم ولا ينطلقون منها في وضع استراتيجيات المعالجة البيداغوجية، إما لضعف تكوينهم في ذلك وجهلهم لما يجب ان يفعلوه، وإما لصعوبة تنفيذ متطلبات البيداغوجية المستحدثة في المنهاج الجديد (بيداغوية الكفاءات) بسبب ضيق الوقت وحجم الأقسام والبرنامج، وإما لأنهم لا يريدون التفكير كثيرا في الموضوع أصلا لكون العملية معقدة ومكلفة للوقت.

وبناء على ذلك حاولنا أن نقدم منظورا جديدا للأخطاء اللغوية يستند إلى البعد المعرفي الذي يعتبر الأخطاء اللغوية كنوع من الاستراتيجية في التعلم ومنطلقا له، ومرحلة من مراحله الضرورية، التي لا يمكن تجاوزها أو استبعادها او منعها. والذي يؤكد أيضا (المنظور المعرفي) على دور العمليات العقلية المتنوعة لاسيما دور الاستراتيجيات والأساليب المعرفية في معالجة المعلومات والمعارف وطريقة مواجهة المشكلات في عملية التعلم. وهو ما قدمناه كإضافة علمية وبيداغوجية تفيد كل القائمين على المدرسة من معلمين ومفتشين وواضعي المناهج الدراسية وحتى المتعلمين أنفسهم، في ضرورة الأخذ بها والتكوين عليها (بيداغوجية الأخطاء من منظور معرفي) من أجل إعادة تشكيل وعيهم وتصوراتهم نحو الأخطاء اللغوية، بما يجعلهم يتبنونها في استراتيجيات التعلم والتعليم.

وعلى هذا الأساس تبقى النتائج المتواضعة لدراستنا نسبية في حدود الظروف الزمانية والمكانية والبشرية التي أجريت فيها. وبالتالي فهي لفتت انتباه الباحثين والمهتمين بالواقع اللغوي الجزائري إلى قضايا جديدة لم يسبق معالجتها في أغلب الدراسات، و تفتح آفاقا جديدة لمختلف الاختصاصات العلمية لا سيما (الأرطفونيا، واللسانيات وعلم الاجتماع اللساني والتعليمية وعلم النفس المعرفي اللغوي وعلوم التربية...) للتعمق في الكثير منها. وفي هذا الإطار يقتضي الأمر فتح نقاش علمي معمق بين المختصين والباحثين حوله، من خلال الندوات والملتقيات والبرامج الاعلامية حول السياسة اللغوية في بلادنا، لتحسيس كل أفراد المجتمع بأخطار تدنى مستوى التحكم في لغة التعليم وانعكاسه على البنية الفكرية للمتعلمين وعلى عملية تعلمهم للمواد الدراسية الأخرى وعملية التفكير والتواصل العلمي والاجتماعي. كما يستلزم الأمر إعادة النظر في بناء المناهج اللغوية لتراعي الواقع اللغوي الجزائري وطرائق تعليم اللغات مع إعادة النظر في استراتيجيات وبرامج تكوين المعلمين لتتماشى وتنسجم مع التوجهات والمقاربات العلمية الحديثة، إضافة إلى توفير وتنويع الوسائل التعليمية التكنولوجية المتطورة في المدارس الابتدائية من مخابر ومعلوماتية، بما يعزز أكثر من فرص النجاح في تحقيق مجتمع يتقن لغته ولغات العالم.

المصادر و المراجع

المراجع باللغة العربية

1ــ ابن منظور،(1983) **لسان العرب**، دار صادر بيروت.

2ــ البدراوي زهران،(2008) **علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي(تحليل الأخطاء)**، دار الآفاق العربية، مصر.

3ــ الحمداني،(1982) **موفق اللغة وعلم النفس** دار الكتب للطباعة والنشرــ جامعة الموصل. العراق.

4ــ الزيات، فتحي مصطفى،(1996) **سيكولوجية التعلم**، ط1 دار النشر للجامعات مصر الجديدة القاهرة.

5 ــ باربارا انجلز، (1991)، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر.

6ــ بديعة محمد الهاكع و أوجيني حبيب أنطونيوس،(1993) **دراسة استطلاعية حول تعلم اللغات الأجنبية في الحلقة الابتدائية** " المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة .

7ــ ثناء يوسف الضبع،(2001) **تعلم اللمفاهيم اللغوية والدينية**، دار الفكر العربي، مصر.

8ــ جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة،(1996) **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، جامعة عمر المختار، ليبيا.

9ــ جمال الدين محمد الشامي،(د. ت)، **الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية .** جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية. (*www.kau.edu.sa*).

10ــ جمعة سيد يوسف،(1997) **سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي**، الطبعة الثانية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر.

11ــ حسان محمد حسان،(1979) **التعليم باللغات الأجنبية في المدارس الرسمية العربية**، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة.

12ــ حلمي خليل،(1986) **اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

13ــ حلمي خليل،(2003)**مقدمة لدراسة فقه اللغة**،دار المعرفة الجامعية الطبعة الأولى مصر.

14ـ داود عبده،(1984)، **دراسات في علم اللغة النفسي**، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة الطبعة الأولى سنة.

15ـ دوجلاس براون،(1994)، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**" ترجمة عبده الراجي و علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت.

16ـ ديدييه بورو،(1997)، **اضطرابات اللغة**، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات بيروت،

17ـ رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة،(2006) **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

18ـ رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع،(2000) **تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي مصر.

19ـ سرجيو سبيني ترجمة فوزي عيسى و عبد الفتاح،(1991) **حسن التربية اللغوية للطفل.** دار الفكر العربي، مصر.

20 ـ سهير محمد سلامة شاش،(2006) **علم نفس اللغة**، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

21 ـ صبري إبراهيم السيد،(1995)، **علم اللغة الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

22 ـ عبد الرحمان عدس، يوسف القطامي،(2003) **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي** ط1 دار الفكر، القاهرة.

23ـ عبد القادر الرازي،(1980) **مختار الصحاح**، دار الكتاب العربي، القاهرة.

24ـ عبد اللطيف محمد خليفة،(2000) **الدافعية للانجاز**، دون طبعة دار غريب، القاهرة.

25ـ عبده الراجحي،(2004) **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، مصر.

26ـ فؤاد حيدر،(1994)، **علم النفس الاجتماعي** . دون طبعة دار العربي، بيروت .

27ـ فيصل محمد خير الزراد،(1990) **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، دار المريخ للنشر الطبعة الأولى.

28ــ كريمان بدير، أملي صادق،(2000) **تنمية المهارات اللغوية للطفل،** علم الكتب الطبعة الأولى مصر.

29ــ محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين(1982)، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء** عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية عن، تمام حسان (تحليل الأخطاء والمنهج التقابلي).

30ــ محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي،(1983)، **تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

31ــ محمد السيد عبد الرحمان،(2001) **نظريات النمو(علم نفس النمو المتقدم)** مكتبة زهراء الشمس القاهرة.

32ــ محمد حسن عبد العزيز،(2000) **مدخل إلى علم اللغة،** دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

33ــ محمد عبد الخالق محمد،(1992)، **اختبارات اللغة،**الطبعة الثانية مطابع جامعة الملك سعود.

34ــ محمد علي الصويكي،(2007) **التعبير الشفهي(حقيقته واقعه وأهدافه، مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه)** الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

35ــ محمد مقداد،(2004) **علم نفس الاتصال،** ط1 دار الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة .

36ــ ميجل سيجوان(Miguel Siguan) وليم مكاي William Mackey).(1987) "**التعليم وثنائية اللغة** " ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد، جامعة الملك سعود بالرياض.

37ــ نازك ابراهيم عبد الفتاح،(2002)، **مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي** دار قباء

38ــ نجم الدين مردان،(2005) **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة، البيت ، الحضانة، ورياض الأطفال،** مكتبة الفلاح الإمارات العربية المتحدة.

39ــ نعمان بوقرة،(2003) **المدارس اللسانية المعاصرة،** مكتبة الآداب، القاهرة،.

40ــ وزارة التربية الوطنية،(2006) **منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية،** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر العاصمة.

41ـــ وزارة التربية الوطنية،(2006) **مدخل إلى مناهج السنة الخامسة ابتدائي**، ديوان المطبوعات المدرسية سنة الجزائر العاصمة.

42ـــ وزارة التربية الوطنية،(2009)، **التوزيعات السنوية للمواد التعليمية**، ديوان المطبوعات المدرسية سنة الجزائر العاصمة.

43ـــ وزارة التربية الوطنية،(2010/2009)، **كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، ديوان المطبوعات المدرسية سنة الجزائر العاصمة.

ـــ رسائل جامعية:

1ـــ أحمد فريد عباس،(دون سنة)، **دراسة مقارنة لبعض مشكلات تعليم اللغة الأنجليزية كلغة ثانية بجمهورية مصر والسويد وألمانيا الاتحادية** " مذكرة لنيل شهادة الماجستير، بجامعة عين الشمس.

2ـــ تعوينات علي،(1997)، **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم(في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية)** رسالة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية بجامعة الجزائر.

3ـــ حسنى عبد الرحيم قنديل،(1986)، " **الأخطاء الصوتية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها** " رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية قسم الدراسات اللغوية والأدبية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جامعة الدول العربية، مصر.

4ـــ خالد عبد السلام،(2003) **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.** مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا جامعة سطيف، الجزائر.

5ـــ راجي رامون،(1978)" **دراسة إحصائية للأخطاء في كتابة الطلاب الأمريكيين للغة العربية** " رسالة ماجستير بجامعة ميشغن بالولايات المتحدة الأمريكية.

6ـــ عصمت نصر عبد الحميد سويدان "**قضية الصعوبات اللغوية الشائعة لدى الأجانب المبتدئين في تعلم اللغة العربية**،(1995/1994)، "**دراسة لغوية ميدانية.** رسالة ماجستير معهد البحوث والدراسات العربية قسم الدراسات اللغوية والأدبية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جامعة الدول العربية، مصر.

7ـــ محمد العصيلي عبد العزيز،(1995)، **الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**" مذكرة الماجيستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الرياض، السعودية.

8ــ معاطى محمد إبراهيم نصر،(1993)" **برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**". دكتوراه "غير منشورة" كلية التربية بدمياط . جامعة المنصورة، مصر.

9ــ نفيسة موسى أمين(1976)،" **أثر أنماط اللغة العربية على الجملة الأنجليزية المكتوبة لدى طلاب المرحلة الإعدادية**" رسالة ماجستير جامعة عين الشمس.

10ــ هويدا محمد الحسيني(1988) " **الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**" رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة، مصر.

المجلات والدوريات:

ــ بالعربية:

1ــ ــ بدرية سعيد الملا (1994)"**مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الابتدائي على مستوى النمو اللغوي للطفل في اللغة العربية** "الصفحة من 284ــ356، حوليات كلية التربية السنة 11 العدد جامعة القاهرة.

2ــ بديعة محمد الهاكع و أوجيني حبيب أنطونيوس(1993)، **دراسة استطلاعية حول تعليم اللغات الأجنبية في الحلقة الابتدائية،** دورية المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

3ــ على محمد الديب(سبتمبر 1990) " **الصعوبات الخاصة النمائية والأكاديمية في تعلم اللغة الأنجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية** " مجلة علم النفس عدد خاص جامعة القاهرة .

4ــ عوض توفيق عوض،(2003)، **تعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي،** الصفحة من 111 إلى 132 مجلة الطفولة والتنمية، عدد 11 مجلد 3 المجلس العلمي للطفولة والتنمية، القاهرة.

5ــ محمود إسماعيل صيني،(1982) **إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية، بعض الأسس العامـــة"**، مجلة دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المجلـد الرابع.

ــ قواميس:

1ــ ابن جني، **الخصائص**،(ط3) الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر.

2ــ ابن منظور،(1983) **لسان العرب**، دار صادر، بيروت.

3ــ جروان السابق،(1985) **قاموس الكنز (فرنسي عربي)** الطبعة الأولى دار السابق بيروت لبنان.

4ـــ مجمع اللغة العربية،(1985) **المعجم الوسيط**، ط3 مطابع الأوفست شركة الاعلانات الشرقية مصر.

5ـــ مجمع اللغة العربية،(1984)، **معجم علم النفس والتربية**، الجزء الأول الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية مصر.

مراجع باللغة الفرنسية:

44-Anna Giacolone Rama et P.Ceriana,(1986) , **Apprenants guidés et invariants dans les processus d'acquisition d'une langue étrangère ,perspectives et recherche,** Aix-en Provence

45-Astolfi,(1997) **L'erreur un outille pour enseigner**,,ESF ,Paris.

46 - Charles pierre Bouton,(1979) **Développement du langage** , 2é édition les presses de l'UNESCO paris.

46-**Cherifa Ghetas,(** 1998) **« Le passage du vernaculaire à l'arabe standard à l'école chez l'enfant algérien de 5à7 ans »De la didactique des langues à la didactique du purilinguisme.** Hommage à Louis Dabène. Textes réunis par Jacqline Belliez . CDL-LIDLEM université Stendhal-Grenoble III.

47- Chomsky, N (1976): **Reflections on Language**. London: Temple Smith

48 -Corbin.D "(1983), **Aspects de la compétence déviationnelle** "acte du colloque franco-polonais .Lille.

49-Daniel Gaonach, **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangére** Hatier _Credif universite de poitier France.

50- D.Descomp,(*1999)* La dynamique de l'erreur, Hachette Éducation,France.

51- Fayol, M. (1995). **La production verbale**. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.) Cours de Psychologie. Paris

52-Fayol, Michel,(1997) **Des idées aux textes, psychologie cognitive de la production orale et écrit** PUF- France.

53- Gass, S. M. and L. Selinker.(2001), **Second language acquisition. An introductory course**. 2nd edition ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (Chapter 2)

54- JAcques Tardif (1992) , **Pour un enseignement stratégique :l'apport de la psychologie cognitive,**Montréal,Edition Logiue.

55-Lado.R, **Linguistics across cultures,annarbor**,university of Michigan press.1957

56- Lionel Bellenger " **L'Oral et l'écrit_ l'expression oral** "Que sais_je? PUF 4é ED 1993

57-Paul cyr , **Les stratégies d'apprentissage** .les éditions CEC inc .CLE international 1998 Paris.

58- Uriel weinruch **,Le contacte des langues** ,ed ,Halande 1967 La Haye p 148

ـــ رسائل جامعية باللغة الفرنسية:

11- Erika Cabassut ,(2003)« **De la linguistique des fautes a une didactique multilingue** »Thése de doctorat Université Marc Bloch- Strasbourg, France

12-Hassan Boudjaghagh ,(1991) « **Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pour les contourner** , thèse de doctorat université de Lile 3 .France .

13- Laila Farkamekh ,(Décembre 2006),**Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (Anglais)sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (Français) chez les apprenants Persanophones**.Thése de doctorat en linguistique . Strasbourg 2.France.

14- Malika Koudache,(2003) **La lange des néo-alphabétisé: la langue arabe standard en Algérie** ;Thése de doctorat université de Stendhall- Grenoble III , France

15-Paula Mariaristea,(2006) **Erreurs et apprentissages:le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère** .Master2 "didactique des langues "étrangères et TICE" université lumière LYON2.France.

ـ مجلات باللغة الفرنسية:

6 -Bautier- casaing ,(1977) **Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones**. Etude de la linguistique appliquée n°27 France.

7- C.Noyau,(1976)**les Français approchés des travailleurs migrants un nouveau champ de recherche** – Langue Française N° 29.France.

8- C .Fergusson,(1959),**Diglossia**, p325 – 345)in word journal of linguistiques circle of Newyork,.

9- Corder,(1980) **Que signifie les Erreurs des Apprenants** . Revue, Langages n°57,France.

10- JeanineTreffers-Daller ,(1995) "**Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pou les contourner** » p 101-145, Revue Plurilinguisme n° 9/10.

13- J.Dichy,(1987) **Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane, supplément a l'arabisant,** p 52- 64) Bulletin de l'association française n°21 et 25.France

14- M.Ben rabah**, (**1996) **les avatars du français a travers la politique linguistique en Algérie**. p55/59, In juiillard ,C,Calvet,ed : les politiques linguistiques Mythe et réalités A.S.France.

15- Oriol Guasch , (1997)**Parler en L1 pour écrire en L2**, p23_49 ; Revue Ail(acquisition et interaction en langues étrangère n°10 ,S.C.I.Lang.Grenoble3. France.

مواقع الأنترنيت:

1ـــ جمال الدين محمد الشامي،(دون سنة) **الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية.** جامعة الملك عبد العزيز ــ جدة ــ السعودية. www.kau.edu.sa

2ـــ مقهى علوم اللغة العربية وآدابها،(2007) *الأخطاء اللغوية الشائعة* www.AL--MAQHA.com

3ــ منتديات المدارس العمانية،(2008) **بيداغوجية الخطأ في الرياضيات** www.almdares.net

4- http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/acquerir/Décembre 2010/

5 - http://www.cnrtl.fr/definition/apprentissage/Décembre2010/

6 -http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_cognitive/Fervrier 2010 -

7 -http://www.er.uqam.ca

8 -http://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_cognitive

الملحق رقم (1) خاص بأسماء المحكيمـن

1 - د.بوفولة بوخميس جامعة عنابـة.

2 - د.معزو بركو جامعة باتنة.

3- د.بوكرمة فاطمة الزهراء جامعة تيزي وزو.

4- د.كركوش فتيحة جامعة البليدة.

5 - أ.د تعوينات علي جامعة الجزائر.

6 - أ.د. أمينة رزق جامعة دمشق.

7- م. شبحي حسينة (30 سنة خبرة) مدرسة مروش. حي الهضاب سطيف.

8 - تباني عائشة (17سنة خبرة) مدرسة مروش حي الهضاب سطيف.

9- سرار صورية (16سنة خبرة) مدرسة مروش حي الهضاب سطيف.

10- بوسعدية آسيا (5 سنوات خبرة) مدرسة مروش حي الهضاب سطيف.

الملحق رقم 2 (أ) خاص بالنسخة الأصلية المترجمة لمقياس استراتيجيات التعلم

تعليمة المقياس للمتعلمين: هذا المقياس يحتوي على عدة فقرات تقيس كلها الطرق التي تعتمدها في تعلمك للغة العربية في المدرسة، والمعلومات التي ستقدمها ليست لها علاقة بتنقيطك أو إصدار حكم على مستواك بل سنستعملها في الدراسة العلمية فقط.

لذا اقرأ الفقرات الآتية بتأني وأجب إن كنت تقوم بتلك التصرفات نادرا(1) أو أحيانا(2) أو دائما(3).

الفقـــــــــــــرات	دائ	أ	ناد
1ـ عندما أقرأ نص باللغة العربية، أقرأ بسرعة أولا.ثم أعيد القراءة بتأني.			
2 ـ أنصت وأنتبه لتلفظي وأحاول تصحيحها.			
3 ـ أحاول إيجاد عدة كيفيات لاستعمال العربية.			
4 ـ أبحث عن فرص لأقرأ ما تيسر من اللغة العربية.			
5 ـ عندما أقرأ نصا بالعربية أحاول فهم الفكرة العامة قبل البحث في المعجم عن الكلمات التي لا أعرفها.			
6 ـ أشاهد برامج التلفزيون باللغة العربية بهدف تحسين فهمي.			
7ـ أحتاط من أخطائي باللغة العربية وأحاول تحسينها			
8 ـ أنصت جيدا عندما يكلمني أحد بالعربية.			
9ـ أحاول اكتشاف كيف أحسن تعلمي للغة العربية.			
10ـ أبرمج نشاطاتي اليومية بطريقة أخصص فيها وقتا لتعلم اللغة العربية.			
11 ـ أبحث عن أشخاص الذين أحدثهم بالعربية.			
12 ـ لدى أهداف واضحة لتحسين مهاراتي باللغة العربية.			
13 ـ أراقب مدى تحسن تعلمي باللغة العربية.			
14ـ عندما أعرف بأنني سأستعمل اللغة العربية في الهاتف أو في مكتب المدير بالمدرسة، أفكر مسبقا حول ماذا سأقول.			
15 ـ أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم عدم طلبه مني الإجابة.			
16 ـ أسجل الكلمات الجدية التي أتعلمها دائما في كراسة خاصة.			
17ـ أكلم نفسي باللغة العربية.			
18 ـ أربط بين ما أعرفه سابقا وبين التعبيرات والمفردات التي أتعلمها بالعربية.			
19ـ أستعمل الكلمات الجديدة التي أتعلمها بالعربية في الجمل لأتذكرها.			
20ـ عندما أبحث عن معنى كلمات في المنجد أقرأ أيضا الأمثلة التي يستعمل فيها.			
21 ـ يحدث لي أن أتوقع معنى كلمة أو تعبير بناء على سياق الجملة أو ما تبقى منها.			
22ـ عندما أتعلم تعابير أو مفردات جديدة أرددها مع نفسي بصوت مرتفع.			
23ـأتذكر كلمة جديدة من خلال استحضار الوضعية التي يستعمل فيها.			
24 ـ أراجع بانتظام دروسي في اللغة العربية.			
25 ـ أبحث عن الكلمات في اللغة التي أستعملها في البيت والتي تشابه الكلمات باللغة العربية.			
26 ـ أحاول فهم معنى كلمات باللغة العربية بتجزيئه إلى الأجزاء التي أعرفها.			
27 ـ أحاول تجنب الترجمة حرفيا كلمة بكلمة.			
28 ـ عندما لا أفهم كلمة بالعربية أحاول استخراج معناه.			
29ـ عندما لا أتذكر أو لا أعرف كلمة بالعربية لاستعمالها في جملة، أستعمل كلمة أخرى لها تقريبا نفس المعنى.			
30ـ يحدث لي أن أتوقع ما يريد قوله لي البعض من خلال حركاته.			
31 ـ عندما أبحث عن كلمة في المنجد، أحاول ترديده بصوت مرتفع.			
32ـ عندما لا أفهم ما يقوله المعلم، أطلب منه الإعادة أو التوضيح.			
33ـ عندما لا اعرف التعبير عن فكرة أطلب من زملائي مساعدتي.			
34 ـ عندما لا أعرف بأن ما أقوله صحيحا، أتأكد مع الشخص الذي أكلمه.			
35 ـ أحاول التعبير كالذين يتقنون العربية.			
36 ـ أحاول الاسترخاء عندما أشعر بالخوف عند كلامي بالعربية.			
37 ـ أتحدث مع أفراد آخرين حول مشاعري وصعوباتي في تعلم اللغة العربية.			
38 ـ أحاول استعمال اللغة العربية حتى وأني أعرف بأنني أرتكب أخطاء.			
39 ـ ألاحظ إن كنت مسترخيا أو قلقا عندما أستعمل أو أتعلم العربية.			
40ـ أطلب من الذين يتقنون العربية تصحيح اخطائي.			
41 ـ عندما لا أفهم شخص يحدثني بالعربية أطلب منه الكلام ببطء أو الإعادة.			
42 ـ أتكلم اللغة العربية مع زملائي الآخرين من التلاميذ.			
43 ـ أطرح أسئلة على الذين يتحكمون في اللغة العربية، وأفتح معهم محادثات من أجل تحسن فهمي وتعلمي للغة اللعربية			

مترجم من كتاب: Paul Cyr Les stratégies d’apprentissage .Les Editions CEC inc 1996 .Paris.

الملحق رقم 2 ب خاص بالنسخة الأصلية لمقياس استرتيجيات التعلم باللغة الفرنسية

- Écoutez la radio en français, regardez la télévisi française, lisez le journal en français.
- La meilleure façon de pratiquer le français est de vo parler à vous-même en français.

STRATÉGIE 5. Apprenez à vivre avec l'incertitude.

Lorqu'on apprend une langue, il faut pouvoir vivre avec l'ambiguïté, av l'inattendu, avec l'incompris.

Suggestions :
- Ne pas trop s'appuyer sur le dictionnaire. Lorque vo lisez, essayez de comprendre le sens général en lisa rapidement le texte entier plusieurs fois au lieu de co sulter le dictionnaire à chaque mot que vous ne co prenez pas.
- Restez calme! Si vous ne comprenez pas ce qu'on vous d demandez qu'on répète, qu'on parle plus lentement, qu'c reformule. N'essayez pas de comprendre chacun d mots. Devinez!

STRATÉGIE 6. Utilisez des techniques pour améliorer votre mémoire.

Suggestions :
- Regroupez des mots qui riment ou qui commencent par même syllabe.
- Faites-vous une image mentale du sens des mots.
- Essayez d'associer un mot nouveau à d'autres mots q vous connaissez déjà.
- Essayez de regrouper les mots selon leur fonction, sel leur catégorie, etc.

STRATÉGIE 7. N'ayez pas peur des erreurs.

Il est naturel de faire des erreurs. Celles-ci peuvent vous être utiles si vous l utilisez pour améliorer votre apprentissage.

Suggestions :
- N'attendez pas de pouvoir tout dire correctement avant parler et de pouvoir tout comprendre avant de lire. Pren des risques! Pratiquez la langue!
- Essayez de faire la différence entre une «faute» et u «erreur».
- Essayez de comprendre la source de vos erreurs.
- Assurez-vous que vous comprenez les corrections de vo professeur.
- Essayez de juger l'importance relative de vos erreurs.
- Essayez de déterminer quelles erreurs dérangent le p vos interlocuteurs.

APPENDICE D
Quelles sont vos stratégies d'apprentissage?

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) rarement ou jamais, (2) quelquefois ou (3) souvent ou très souvent.

Partie A

1. Lorsque je lis un texte en français, je lis d'abord rapidement (je survole), puis je reviens au début et je lis attentivement.	1	2	3
2. J'écoute attentivement ma prononciation et j'essaie de la corriger.	1	2	3
3. J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français.	1	2	3
4. Je recherche des occasions de lire le plus possible en français.	1	2	3
5. Quand je lis un texte en français, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas.	1	2	3
6. Je regarde la télévision en français dans le but d'améliorer ma compréhension.	1	2	3
7. Je prends garde à mes erreurs en français et j'essaie de m'améliorer.	1	2	3
8. J'écoute attentivement quand quelqu'un me parle français.	1	2	3
9. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage du français.	1	2	3
10. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier le français.	1	2	3
11. Je cherche des personnes avec qui je peux parler en français.	1	2	3
12. J'ai des buts précis pour améliorer mes habiletés en français.	1	2	3
13. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage du français.	1	2	3
14. Lorsque je sais que je devrai utiliser le français au téléphone, dans un commerce ou dans un bureau, je pense à l'avance à ce que je vais dire.	1	2	3

Partie B

1. Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi.	1	2	3
2. Je note les mots nouveaux que j'apprends tous les jours en les écrivant dans un cahier.	1	2	3
3. Je me parle à moi-même en français.	1	2	3
4. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et les expressions ou les mots nouveaux que j'apprends en français.	1	2	3
5. J'utilise les mots nouveaux dans des phrases pour m'en souvenir.	1	2	3
6. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, je lis aussi les exemples qui illustrent l'utilisation de ce mot.	1	2	3
7. Il m'arrive de deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase.	1	2	3
8. Quand j'apprends des expressions ou des mots nouveaux, je me les répète à moi-même à haute voix.	1	2	3

9. Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant mentalement une situation où ce mot peut être utilisé.	1	2	3
10. Je révise régulièrement mes leçons de français.	1	2	3
11. Je cherche ou je remarque des mots dans ma langue qui ressemblent à des mots français.	1	2	3
12. J'essaie de comprendre la signification d'un mot français en le divisant en parties que je comprends.	1	2	3
13. J'essaie de ne pas traduire mot à mot.	1	2	3
14. Lorsque je ne comprends pas un mot nouveau en français, j'essaie de deviner sa signification.	1	2	3
15. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas le mot français que je veux utiliser, j'utilise un autre mot qui signifie à peu près la même chose.	1	2	3
16. Il m'arrive de deviner ce que quelqu'un veut me dire d'après ses mimiques ou ses gestes.	1	2	3
17. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, j'essaie de le prononcer à haute voix.	1	2	3

Partie C

1. Quand je n'ai pas compris ce que le professeur a dit, je lui demande de répéter ou d'expliquer.	1	2	3
2. Lorsque je ne sais pas comment exprimer une idée, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider.	1	2	3
3. Si je ne suis pas sûr que ce que j'ai dit est correct, je vérifie auprès de la personne à qui je parle.	1	2	3
4. J'essaie de parler comme les francophones.	1	2	3
5. J'essaie de me détendre quand j'ai peur d'utiliser le français.			
6. Je discute avec d'autres personnes de mes sentiments et de mes difficultés dans mon apprentissage du français.	1	2	3
7. J'essaie d'utiliser le français même si je sais que je fais des erreurs.	1	2	3
8. Je remarque si je suis tendu ou nerveux lorsque j'utilise ou étudie le français.	1	2	3
9. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien français de me corriger.	1	2	3
10. Lorsque je ne comprends pas un francophone qui me parle, je lui demande de parler moins vite ou de répéter.	1	2	3
11. Je pratique le français avec d'autres étudiants.	1	2	3
12. Je pose des questions à des francophones, j'entame des conversations avec eux pour mieux comprendre et apprendre le français.	1	2	3

Chacune des trois parties de ce questionnaire correspond à un type différent de stratégie, soit : métacognitives (partie A), cognitives (partie B) et socio-affectives (partie C).

Inspiré de : Politzer et McGroarty 1985, Willing 1988 et Oxford 1990.

9° Communication en situation authentique

Vous rencontrez des francophones (des locuteurs natifs) et vous avez l'occasion de parler avec eux. Vous devez écouter et comprendre ce qu'ils disent. Vous devez leur parler de façon intelligente et le plus correctement possible.

- Vous arrive-t-il de rencontrer des francophones? (Sinon, sautez les questions qui suivent.)
- Que faites-vous pour comprendre le français que vous entendez?
- Que faites-vous pour vous rappeler les mots nouveaux ou les expressions nouvelles que vous entendez dans cette situation?
- Faites-vous quelque chose de spécial pour pouvoir parler?
- Que faites-vous si vous ne comprenez pas ce que vous disent les francophones avec qui vous parlez?
- Que faites-vous si ce sont vos interlocuteurs qui ne vous comprennent pas?

Adapté de Chamot et Küpper 1989.

الملحق رقم(2ج) خاص بالنسخة النهائية لمقياس استراتيجيات تعلم اللغة العربية.

تعليمة المقياس للمتعلمين: هذا الاستبيان يحتوي على عبارات أو(جمل) تصف ما تقوم به كتلميذ عند دراستك للغة العربية. و تهدف كلها إلى معرفة كيف تتعلم اللغة العربية في المدرسة. والمعلومات التي ستقدمها ليست لها علاقة بنتائجك فيها. اقرأ كل الجمل بتأني ثم ضع علامة (×) داخل الخانة التي تراها مناسبة لك، **ثم أجب إن كنت تقوم بتلك التصرفات دائما**

(3)،أحيانا(2) أو نادرا(1)

الفقـــــــــــــرات	دا ئما	أحيا	نادرا
المحـــــــور الأول:			
1 ـــ أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم أنه لم يطلب مني الإجابة.			
2 ـــ أسجل الكلمات الجديدة التي أتعلمها دائما في كراسة خاصة.			
3ـــ أكلـــم نفسي باللغة العربية.			
4 ـــ أربط بين ما أعرفه بلغة البيت وبين التعبيرات والمفردات التي أتعلمها بالعربية الفصحى.			
5ـــ أستعمل الكلمات الجديدة التي أتعلمها بالعربية في الجمل لأتذكرها.			
6ـــ عندما أبحث عن معنى الكلمات في القاموس أقرأ أيضا الأمثلة التي تستعمل فيها.			
7 ـــ يحدث لي أن أتوقع معنى كلمة بناء على الجملة التي استعملت فيها.			
8ـــ عندما أتعلم تعابير أو مفردات جديدة أرددها في نفسي بصوت مرتفع.			
9ـــ أتذكر كلمة جديدة من خلال استحضار الوضعية التي تستعمل فيها.			
10 ـــ أراجع بانتظام دروسي في اللغة العربية.			
11 ـــ أبحث عن الكلمات في اللغة التي أستعملها في البيت وأقارنها بالكلمات المشابهة باللغة العربية.			
12 ـــ أحاول فهم معنى كلمات باللغة العربية بتجزئته إلى الأجزاء التي أعرفها.			
13 ـــ أحاول تجنب الترجمة حرفيا كلمة بكلمة.			
14 ـــ عندما لا أفهم كلمة بالعربية أحاول استخراج معناه.			
15ـــ عندما لا أتذكر أو لا أعرف كلمة بالعربية لاستعمالها في جملة، أستعمل كلمة أخرى لها نفس المعنى بالتقريب.			
16ـــ يحدث لي أن أتوقع ما يريد قوله لي البعض من خلال حركاتهم.			
17 ـــ عندما أبحث عن كلمة في القاموس، أرددها بصوت مرتفع.			
المحـــــور الثانـــــــــــــي:			
1ـــ عندما لا أفهم ما يقوله المعلم، أطلب منه الإعادة أو التوضيح.			
2ـــ عندما لا اعرف التعبير عن فكرة أطلب من زملائي مساعدتي.			
3 ـــ عندما لا أعرف بأن ما أقوله صحيحا، أتأكد مع الشخص الذي أكلمه.			
4 ـــ أحاول التعبير بالعربية الفصحى كالذين يتقنونها.			
5 ـــ أتحدث مع أفراد آخرين حول مشاعري وصعوباتي في تعلم اللغة العربية.			
6 ـــ أحاول استعمال اللغة العربية بالرغم من ارتكابي للأخطاء.			
7ـــ أطلب من الذين يتقنون العربية تصحيح أخطائي.			
8ـــ عندما لا أفهم شخص يحدثني بالعربية، أطلب منه الكلام ببطء و إعادة الكلام.			
9 ـــ أتكلم باللغة العربية الفصحى مع زملائي داخل المدرسة.			
10 ـــ أطرح أسئلة على الذين يعرفون جيدا اللغة العربية، وأفتح معهم محادثات من أجل أن أحسن فهمي وتعلمي.			

الملحق رقم (2 د) خاص نتائج تحكيم مقياس إستراتيجيات تعلم اللغة المدرسية

1ــ المحور الذي اقترح المحكمون حذفه كلية هو: المحور الأول الخاص بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

ــ اقترح أربع أساتذة من بين ستة بنسبة 66.66% بضرورة حذف كل فقرات المحور الخاص بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية للاعتبارين التاليين: لأنها ليست لها علاقة بفرضيات البحث. ــ لكونها لا تتناسب مع المستوى العقلي للمتعلمين.

ــ بالنسبة لمحور الاستراتيجيات المعرفية: ــ الفقرات التي قبلت من قبل المحكمين بنسبة 100 % هي التالية:

ــ في المحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المعرفية توجد خمسة عشر بندا وهي وفق الأرقام التالية: (17/16/15/14/13/12/11/10/9/8/7/5/4/3/2). من سبع عشرة(17) بند بنسبة 88.23%.

ــ عدد الفقرات التي طلب المحكمون إعادة صياغتها: لوجود تركيب معقد أو غامض، هي خمس فقرات، اقترحت ثلاث منها من قبل أربع محكمين بنسبة 66.66 % و إثنان منها اقترحت من قبل ثلاثة أساتذة بنسبة 50% وهي مفصلة كالآتي: أ ــ اقترح أربع محكمين من ستة بنسبة 66.66 % تعديل صياغة البند الأول وتبسيطه للمتعلمين، وهو [أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم عدم طلبه مني الإجابة](تركيب معقد حسب المحكمين) ليصبح التركيب الجديد وفق ما يلي:[1ــ **أجيب في ذهني عن أسئلة المعلم رغم أنه لم يطلب مني الإجابة.**]

ب ــ وتعديل مفردة (المنجد) في البند السادس(6) من محور الاستراتيجيات المعرفية بمفردة (القاموس) الأنسب لمستوى المتعلمين، حيث اقترحت من قبل ثلاث أساتذة بنسبة 50%.البند الأصلي هو كالآتي:

[ــ عندما أبحث عن معنى كلمات في المنجد أقرأ أيضا الأمثلة التي يستعمل فيها.]

ليصبح كالآتي: [6 ــ عندما أبحث عن معنى الكلمات في القاموس أقرأ أيضا الأمثلة التي تستعمل فيها.]

ــ بالنسبة للاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية:

ــ عدد البنود التي طلب المحكمون حذفها: لعدم علاقتها بفرضيات البحث، و هي فقرتين فقط من المحور الخاص بالاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية. اقترحها خمسة أساتذة من ستة بنسبة 83.33 % . وبالتالي أصبح عدد البنود في هذا المحور 10 فقط بدل 12. وهي موضحة كالتالي: أــ إلغاء البند رقم خمسة(5) لغموضه وعدم علاقته بفرضيات البحث وهو كالآتي: [**5 ــ أحاول الاسترخاء عندما أشعر بالخوف عند كلامي بالعربية]**

ب ــ و إلغاء البند رقم ثمانية(8) لعدم علاقته بفرضيات البحث، وهو التالي:[8 **ــ ألاحظ إن كنت مسترخيا أو قلقا عندما أستعمل أو أتعلم العربية]**

ــ بنود قبلت من قبل خمسة محكمين بنسبة 83.33%. في هذا المحور وهي سبعة مبينة وفق الأرقام الآتية: (12/9/8/6/3/2/1).

ــ اقترح ثلاثة أساتذة ويمثلون نسبة 50% إعادة صياغة البند الرابع الذي ينص على [**4 ــ أحاول التعبير كالذين يتقنون العربية]**. ليصبح بعد التحكيم وفق الصياغة التالية:[4 ــ أحاول التعبير بالعربية الفصحى كالذين يتقنونها.]

ب ــ و اقترح أيضا أربعة أساتذة بنسبة 66.66% إعادة صياغة البند رقم سبعة(7) والذي كان مصاغا وفق ما يلي:[**7ــ أحاول استعمال اللغة العربية حتى وأني أعرف بأنني أرتكب أخطاء. تركيب معقد نوعا ما]** ليصبح بعد التعديل يحمل رقم ستة(6) و مصاغ بالكيفية التالية: [**6**ــ أحاول استعمال اللغة العربية بالرغم من ارتكابي للأخطاء.]

ج ــ و طلب إعادة صياغة البند رقم إحد عشرة (11) من المحور السابق من قبل أربعة أساتذة بنسبة 66.66% ليتحول من شكله الأصلي: [**11 ــ أتكلم اللغة العربية مع زملائي الآخرين من التلاميذ]** إلى الصياغة الجديدة ليحمل رقم عشرة وهو: [10 ــ أتكلم بالعربية الفصحى مع زملائي داخل القسم.]

الملحق رقم(2 هـ) خاص بنتائج الاختبار التجريبي حول استراتيجيات التعلم

الرقم	نقطة الاختبار الأول	نقطة الاختبار الثاني
01	61	63
03	58	60
05	65	69
07	67	64
09	56	59
11	51	57
13	51	60
15	59	65
17	59	61
19	59	60
21	67	64
23	65	69
25	55	61
27	63	64
29	54	57

معامل الارتباط يساوي إلى: 0,799 Corrélations

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,799**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
VAR00002	Corrélation de Pearson	,799**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

معامل الصدق الذاتي للاختبار= $\sqrt{0.799} = 0.893$ معناه الاختبار صادق.

الملحق رقم 3(أ) خاص باختبار المقابلة الشفوية حول المعلومات الشخصية والثقافية للمتعلمين

تهدف هذه المقابلة إلى اختبار المتعلمين في القدرة على العبير الشفوي باللغة العربية الفصحى من خلال استثارة الوظائف اللغوية المتعددة لديهم تجاوبا مع مستواهم الدراسي الذي يتواجدون فيه والكفاءات القاعدية المفترض تحقيقها فيهم. انطلاقا من مجموعة من الأسئلة حول بياناته الشخصية والاجتماعية و خصائصهم اللغوية والاجتماعية. وهو النموذج المعتمد والمتبع في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية الفصحى. **تعليمات التطبيق:** ــ يجرى الاختبارات بشكل فردي داخل قاعة الدراسة أو في مكان هادىء.

ــ يعزل كل مشارك في الاختبار عن بقية زملائه حتى لا يقدم لهم معلومات الاختبار.

ــ يطرح كل سؤال على التلميذ بهدوء وبصوت واضح ومفهوم. ــ يترك التلميذ الوقت المناسب للإجابة.

ــ عندما يشعر المعلم أن التلميذ لا يفهم يمكن له إعادة صياغة السؤال. ــ يستحسن أن يطبقه معلم المدرسة الذي ألفه التلميذ.

ــ تستغرق مدة كل مقابلة بين 2 دقيقتين إلى 3 دقائق للموضوع الواحد لكل رد. ــ يتم تسجيل التعابير الشفوية في مسجل رقمي.

ــ معلومات شخصية:

1ــ ما اسمك ولقبك؟...

2ــ ما هو تاريخ ميلادك؟:..

3ــ ما هو المكان الذي ولدت فيه أي بلدية وأي ولاية؟..

6 ــ ما هو عدد إخوتك وأخواتك؟..

7ــ ما هو المستوى الدراسي لإخوتك وأخواتك؟..............................

كم عدد إخوتك وأخواتك الذين يدرسون في التعليم ابتدائي؟..................

كم عدد إخوتك وأخواتك الذين يدرسون في التعليم المتوسط؟....................

كم عدد إخوتك وأخواتك الذين يدرسون في التعليم الثانوي؟ ....

كم عدد إخوتك وأخواتك الذين يدرسون في التعليم الجامعي؟..........................

8 ــ ما هو ترتيبك بين إخوتك وأخواتك؟..

9ــ ما هو المستوى الدراسي لأبيك؟............................ وماذا يعمل أبوك؟.......

10ــ وما هو المستوى الدراسي لأمك؟..................وماذا تعمل أمك؟...........

ــ معلومات دراسية:

11 ــ في أي سنة تدرس؟...

12 ــ في أي مدرسة تدرس؟... 1

13ــ هل سبق لك وأن أعدت السنة خلال دراستك؟................................

إذا كان الجواب: بنعم أي السنوات الدراسية لم تنجح فيها وأعدتها؟.................

14 ــ كيف كانت نتائجك الدراسية في الأربع سنوات الماضية؟..............................

15ــ وكيف كانت معدلاتك في اللغة العربية في السنوات الماضية؟.......................

16ــ وكيف كانت نتائجك في مادة التربية التكنولوجية في السنوات الماضية؟..................

17ــ وكيف كانت نتائجك في مادة الرياضيات في السنوات الماضية؟.........................

18ــ هل واجهتك صعوبات خلال دراستك للغة العربية في السنوات الماضية:........ ــ إذا كانت الإجابة بنعم: ما هي هذه الصعوبات؟ أذكرها؟.............

19ــ كيف تصرفت لتجاوز هذه الصعوبات؟.. 20ــ وهل واجهتك صعوبات في دراسة مادة التربية التكنولوجية: ....

21ــ إذا كانت الإجابة بنعم: ما هي هذه الصعوبات؟ أذكرها؟................ 22ــ كيف تصرفت لتجاوز هذه الصعوبات؟..

23ــ وهل واجهتك صعوبات في دراسة مادة الرياضيات؟ .... 24ــ إذا كانت الإجابة بنعم: ما هي هذه الصعوبات ؟.............................

25ــ كيف تصرفت لتجاوز هذه الصعوبات؟...

26 ــ هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية سبب لك الصعوبات في فهم مادة التربية التكنولوجية؟

ــ معلومات اجتماعية ولغوية:

27 ــ ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم بشكل يومي ؟..............................

28 ــ هل تستعملون اللغة العربية الفصحى؟.. 29 ــ إذا كان الجواب بنعم متى تستعملونها؟........................

30ــ وما هي البرامج التلفزيونية التي تتابعها بشكل دائم؟.......................... 31ــ بأي لغة تفضل متابعة البرامج التلفزيونية؟....................

32 ــ هل لديكم مكتبة خاصة في البيت؟.. 33 ــ بأي لغة كتبت تلك الكتب؟....................................

34 ــ بأي لغة تحب مطالعة الكتب؟...................... 35 ــ هل سبق لك وان كتبت رسالة لشخص عبر الهاتف النقال أو عبر البريد الالكتروني أو البريد العادي؟

36 ــ بأي لغة تكتب؟...................... ولماذا؟.................... 37ــ بأي لغة تتحدث أكثر عند استعمالك للهاتف؟.................................

38 ــ هل لديكم جهاز إعلام آلي في البيت؟.............................. ــ إن كان الجواب بنعم، ما هي البرامج التي تفضل استعمالها؟.......................

ــ وما هي اللغة التي تفضلها دائما لاستعمال تلك البرامج؟...................................

الملحق رقم (3 ب) خاص بنتائج حساب صدق المحكمين للمقابلة حول المعلومات الشخصية

ـ قبلت سبع أسئلة بنسبة(70%) من قبل سبع محكمين بنسبة 87.5%. **واقترح** خمس محكمين منهم بنسبة 62.5% تعديل ثلاث أسئلة من عشرة وهي كالآتي: **السؤال الأول:** ما اسمك ولقبك؟ اقترح حذف اللقب. ليكون **[ما اسمك فقط؟]**

السؤال التاسع: ما هو المستوى الدراسي لأبيك؟ **وماذا يعمل أبوك؟** اقترح تعديل الجزء الثاني من السؤال وفق ما يلي: **[ما هي مهنة أبيك؟] السؤال العاشر:** ما هو المستوى الدراسي لأمك؟ وماذا تعمل أمك؟ واقترح تعديل الجزء الثاني أيضا وفق ما يلي:[ما هي مهنة أمك] وبرر ذلك الأساتذة بأن الصياغة الجديدة أوضح للمتعلم.

2 ـ بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالمعلومات الدراسية: ـ قبلت تسع أسئلة من بين سبع عشرة بنسبة 41.17 % من قبل ست محكمين أي بنسبة 75%. ـ واقترح هؤلاء المحكمين بنسبة 75%.**حذف** الأسئلة الآتية: السؤال رقم 07 [وكيف كانت نتائجك في مادة الرياضيات في السنوات الماضية؟] والأسئلة:13ـ وهل واجهتك صعوبات في دراسة مادة الرياضيات. و14ـ إذا كانت الإجابة بنعم. ما هي هذه الصعوبات؟ و15ـ كيف تصرفت لتجاوز هذه الصعوبات؟

والتي كانت حسب المحكمين إضافية وانتقائية لمواد دون أخرى. فحسبهم غير مهمة بهذا الشكل بل قد تزيد المتعلم إرهاقا بطول مدة المقابلة.

ـ واقترحوا تعديل صياغة خمس أسئلة بنسبة 24.41% من مجموع الأسئلة، من قبل 4 محكمين الذين يمثلون نسبة 50%. وهي كالآتي:

ـ السؤال رقم3: هل سبق لك وأن أعدت السنة خلال دراستك؟ إذا كان الجواب بنعم، أي السنوات الدراسية لم تنجح فيها واعدتها؟ فاقترح أربع محكمين بنسبة 50% تعديل الجزء الثاني من السؤال وفق ما يأتي: إذا كان الجواب بنعم[**ما هي السنة التي أعدتها؟].**

ـ السؤال رقم 6: كيف كانت نتائجك الدراسية في مادة التربية التكنولوجية في السنوات الماضية؟ اقترح أربع محكمين ويمثلون بنسبة 50 %تعديلها وفق ما يلي: [**كيف كانت نتائجك في المواد الدراسية الأخرى خلال السنوات الماضية؟]** ليصبح الآن تحت رقم 10.

ـ السؤال رقم10:هل واجهتك صعوبات دراسية في مادة التربية التكنولوجية؟ اقترح نفس المحكمين تعديلها بنسبة 50% وفق ما يلي:[**هل واجهتك صعوبات في المواد الدراسية الأخرى؟]** وأصبح تحت رقم 11.

ـ السؤال رقم11: ما هي هذه الصعوبات؟ أذكرها؟ اقترح المحكمون نسبة(62,5 %) حذف الفقرة الأخيرة منه لوجود نوع من التكرار. ليبقى الجزء الأول منه فقط وفق ما يلي: **[ما هي هذه الصعوبات؟]** وأصبح يحمل الرقم 12.

ـ السؤال رقم16: هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية سبب لك الصعوبات في فهم مادة التربية التكنولوجية؟ اقترح نفس عدد المحكمين المذكورين بنسبة 62,5 % أعلاه بتعديله وفق ما يأتي:[**هل تعتقد أن ضعفك في اللغة العربية سبب لك الصعوبات في فهم المواد الدراسية الأخرى؟]** بعد حذف سؤالين أصبح هذا المحور يحتوي على أربعة عشر (14) سؤالا فقط.

3ـ بالنسبة للمحور الخاص بالمعلومات الثقافية واللغوية: ـ قبلت سبع أسئلة من خمسة عشر سؤالا أي بنسبة(46.66 %) من قبل ست محكمين بنسبة(75%) وهي الأسئلة التي تحمل الأرقام (10/7/6/5/4/3/2). ـ واقترحوا تعديل الأسئلة الآتية:

ـ السؤال رقم1: ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم بشكل يومي؟ اقترح (62.5 %) من المحكمين تعديلها وفق ما يلي: **[ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم عادة؟]**

ـ السؤال رقم 11: بأي لغة تكتب؟ اقترح خمس أساتذة ويمثلون نسبة 62.5% تعديلها وفق ما يأتي: **[هل تكتب باللغة المستعملة في البيت أم بالعربية الفصحى؟] و** أصبح السؤال يحمل رقم9.

ـ السؤال رقم 12: بأي لغة تتحدث أكثر عند استعمالك للهاتف؟ اقترح ثلاثة محكمين الذين يمثلون نسبة 37.5% تعديلها لتتخذ الصياغة الجديدة:**[عند استعمالك للهاتف هل تتكلم بلغة البيت أم بالعربية الفصحى؟].** وأصبح رقمه عشرة10.

ـ السؤال رقم15: ما هي اللغة التي تفضلها دائما لاستعمال تلك البرامج؟ حيث اقترح محكمين بنسبة 25% تعديلها بشكل آخر فأعدنا صياغتها بالكيفية الآتية: **[هل تستعمل برامج الإعلام الآلي لتحسين مستواك في اللغة العربية؟]** وأصبح رقمه إثنى عشرة 12.

ـ واقترح ثلاثة محكمين بنسبة 37.5 % حذف السؤال السابع (بأي لغة كتبت تلك الكتب؟) ليعوض بسؤال أحسن وأهم حسب المحكمين: يكون بالشكل كالتالي:**[هل تطالع الكتب والمجلات باللغة العربية؟]**. وأصبح عدد الأسئلة في هذا المحور هو إثنى عشرة(12) سؤالا فقط بدل خمس عشرة(15). ومن حيث موضوع المقابلة أكد ست من ثمانية محكمين بنسبة 75% أن المحتوى مناسب لمستوى التلاميذ ولواقعهم الاجتماعي والثقافي واللغوية. وبناء على هذه النتائج والملاحظات المقدمة من قبل المحكمين في مختلف الأسئلة فإن الاختبار صادق باتفاق نسبة 60 % من المحكمين. وبعد التحكيم أصبح الاختبار يحتوي على ستة وثلاثين(36) سؤالا فقط وهي موزعة كالآتي:

ـ عشرة(10) أسئلة في المحور الأول الخاص بالمعلومات الشخصية. ـ

ـ أربع عشرة(14) سؤالا في المحور الثاني والخاص بالمعلومات الدراسية.

ـ اثنتا عشرة (12) سؤالا في المحور الثالث الخاص بالمعلومات اللغوية والثقافية.

الملحق رقم(3 ج) خاص باختبار المقابلة، حول المعلومات الشخصية والاجتماعية واللغوية بعد التحكيم والتجريب(النسخة النهائية)

ــ معلومات شخصية:

1ــ ما اسمك؟..

2ــ ما هو تاريخ ميلادك؟:..

3ــ ما هو المكان الذي ولدت فيه ؟..............................

4 ــ ما هو عدد إخوتك وأخواتك؟..

5 ــ في أي سنة يدرس إخوتك وأخواتك؟..

6ــ ما هي مهنة أبيك؟..

7ــ وما هي مهنة أمك؟..

ــ معلومات دراسية:

8 ــ ماذا تفعل داخل القسم عندما يشرع المعلم في تقديم الدرس وطرح الأسئلة؟..............

9ــ ما هي الصعوبات التي تواجهك من حين لآخر في دراستك؟.......................

10ــ عندما تواجهك صعوبات في فهم بعض الدروس، ماذا تفعل؟ ....

ــ معلومات ثقافية ولغوية:

11 ــ ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم عادة ؟...................................

12 ــ متى تستعملون اللغة العربية الفصحى في بيتكم؟..................................

13ــ في ماذا تفيدك البرامج التلفزيونية التي تتابعها يوميا؟..................................

14ــ بأي لغة تفضل متابعة البرامج التلفزيونية؟..

15ــ في ماذا تفيدك المكتبة المدرسية؟..

16 ــ في ماذا يفيدك استعمال جهاز الإعلام الآلي والأنترنيت؟............................

الملحق رقم (3 ج) خاص بنتائج التطبيق إعادة التطبيق للمقابلة حول معلومات شخصية

الرقم	نقطة التطبيق الأول	نقطة التطبيق الثاني
01	15	15
03	16	14
05	12	13
07	14	15
09	12	12
11	13	14
13	14	14
15	15	13
17	11	12
19	10	11
21	11	12
23	12	13
25	11	10
27	9	10
29	11	12

معامل الارتباط يساوي إلى:0.84 Corrélations

Corrélations

		VAR00002	VAR00003
VAR00002	Corrélation de Pearson	1	,842**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
VAR00003	Corrélation de Pearson	,842**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

.

معامل الصدق الذاتي للاختبار= $\sqrt{0.84}$ = 0.91 معناه الاختبار صادق.

الملحق رقم (4) النسخة الأصلية، لأسئلة موضوع (الصحة والمرض).

1ــ هل بيتك قريب من المستشفى؟

2 ــ هل زرت طبيبا خلال الأسبوعين الماضيين؟

3 ــ أي طبيب زرت؟

4 – لمـــــــــاذا؟

5 ــ هل تشتري الدواء أم يصرف لك مجانا؟

6ــ هل تفضل المستشفى العام أم الخاص؟

7 ــ الله هو الشافي، والطبيب هو المعالج، ما رأيك؟

8 ــ ماذا تقول لصديق زرته في المستشفى؟

9 ــ أي الأمراض تنتشر في الشتاء/ الصيف؟

10 ــ ما رأيك في تناول الدواء دون استشارة الطبيب؟

11 ــ هل تحفظ حديثا أو آية عن الاستشفاء؟ حدثنا عنه؟

المرجع: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة.ص182 مطابع جامعة الملك سعود الطبعة الثانية1992.

الملحق رقم(4أ) خاص بالنسخة الأولية المعدلة حول موضوع (الصحة، المرضى)

المحور الأول: نوع المرض وزيارة الطبيب:

1 ــ هل سبق لك وأن أصبت بمرض خلال فصل الشتاء؟..........................

2 ــ ما نوع المرض الذي أصابك؟..

3 ــ وهل هذا المرض يصيبك دائما أم نادرا؟..................................

4 ــ ماذا فعلت عندما مرضت؟..

5 ــ هل بيتك قريب من المستشفى؟...

6 ــ أم هو قريب من عيادة خاصة؟..

7 ــ هل تفضل الطبيب الخاص أم طبيب المستشفى العام؟.........................

8 ــ لماذا في رأيك تفضل ذلك؟...

9 ــ هل سبق لك وان زرت طبيب خلال الأسبوعين الماضيين؟......................

10 ــ لماذا؟..

11ــ أي الأمراض تنتشر في فصل الشتاء؟...

المحور الثاني: شراء الأدوية وتناولها:

01 ــ ما نوع الأدوية التي قدمها لك الطبيب؟.......................................

02 ــ هل تشتري الدواء أم يصرف لك مجانا؟.....................................

03 ــ هل سبق لك وأن تناولت دواء دون استشارة الطبيب؟..........................

04 ــ ما رأيك في تناول الدواء دون استشارة الطبيب؟................................

المحور الثالث: زيارة الأقارب و الأصدقاء:

01 ــ هل زارك أصدقاؤك وأقاربك؟...

02 ــ ماذا قالوا لك أثناء زيارتهم؟...

03ــ وهل سبق لك وان زرت صديقا أو قريبا لك مريضا في المستشفى او في البيت؟............

04 ــ ماذا قلت له؟...

05 ــ وهل قدمت له شيئا ما؟...

06 ــ ما هي النصيحة التي تقدمها لزملائك حتى لا يصابوا بأمراض في فصل الشتاء؟.............

الملحق رقم (4 ب) خاص بنتائج التحكيم للموضوع الخاص بالصحة والمرض.

قبلت ثماني(8) أسئلة من إحدى عشرة(11) سؤالا من قبل سبعة محكمين بنسبة 87.5%.

ــ واقترح أربعة آخرين منهم بنسبة 50% دمج السؤال الخامس مع السادس باعتبارهما يبحثان عن التفضيل فأصبحت صياغته بالشكل الآتي: **[هل بيتك قريب من المستشفى أم هو قريب من العيادة الخاصة؟].**

ــ وأقترح خمسة محكمين بنسبة 62.5 % تعديل صياغة السؤال السابع وفق ما يأتي:[**هل تفضل الذهاب إلى الطبيب الخاص أم إلى الطبيب العام؟]** بإضافة عبارة (**الذهاب إلى**).

ــ كما اقترح ثلاث محكمين بنسبة 37.5% تعديل صياغة السؤال رقم تسعة(9) وفق ما يأتي[**هل سبق لك وأن زرت الطبيب خلال الأيام الماضية؟]** بدل الصياغة السابقة التي تنص على الأسبوعين الماضيين؟ باعتبار أن التلميذ قد لا يكون مصابا بالمرض خلال الأسبوعين الماضيين فلا يجيب على السؤال الموالي، وبالتالي عندما يعطى له المجال مفتوحا للأيام الماضية يكون احتمال ذهابه إلى الطبيب واردا أكثر.

ــ بالنسبة للمحور الثاني: الخاص بشراء الأدوية وتناولها:

قبلت ثلاث أسئلة(3) من أربع من طرف سبع(7) محكمين بنسبة 87.5% و اقترح أستاذ واحد فقط بنسبة 12.5% تعديل السؤال رقم واحد(1) بالكيفية الآتية:[**ماذا تعالج الأدوية التي قدمها لك الطبيب؟ [بدل ما نوع الأدوية التي قدمها لك الطبيب؟]** لكون الصياغة الأولى قد لا يستطيع التلميذ في هذه المرحلة تذكر نوع الأدوية التي تقدم له من قبل الطبيب. لكن استنادا إلى ملاحظات باقي المحكمين، لم نغير الصياغة إلا بعد تجريب الاختبار على عينة صغيرة من المتعلمين لمعرفة مدى وضوح الأسئلة ومدى قدرتهم على الإجابة عليها بشكل سليم وواضح.

وفي نفس الإطار أشار أربع محكمين بنسبة 50% إلى ضرورة تعديل صياغة السؤال رقم2 باعتباره قد يكون غامضا على المتعلمين خاصة في الجانب المتعلق بالعبارة [**أم يصرف لك مجانا؟].** لأن هذا الأجراء غير موجود في مجتمعنا الجزائري إلا لذوي الأمراض المزمنة والخطيرة. لذلك أعيدت صياغته بالكيفية التالية:[**هل تشتري الدواء بنفسك أم يشتريه لك أبوك؟]**

ــ **أما بالنسبة للمحور الثالث الخاص بزيارة الأقارب والأصدقاء:** لقد قبلت كل الأسئلة من قبل كل المحكمين بنسبة 100%.

الملحق رقم(4ج) خاص بالنسخة النهائية حول موضوع الصحة، المرض بعد التحكيم.

المحور الأول: المرض وزيارة الطبيب:

1 ــ حدثنا عن مرض أصابك في الأيام الماضية؟..........................

2 ــ ما نوع المرض الذي أصابك؟..

3 ــ وهل هذا المرض يصيبك دائما أم نادرا؟....................................

4 ــ ماذا فعلت عندما مرضت؟...

5 ــ من هو الطبيب الذي تفضل الذهاب إليه أكثر هل الطبيب الخاص ام العام؟................

6ــ لماذا في رأيك تفضل ذلك؟...

المحور الثاني: تناول الأدوية:

7 ــ ماذا لو قدم لك أبوك أو أمك دواء دون استشارة الطبيب؟..............................

8 ــ ما رأيك في تناول الدواء دون استشارة الطبيب؟....................................

المحور الثالث: زيارة الأقارب و الأصدقاء:

9 ــ من الذي زارك ووقف إلى جانبك عندما مرضت؟...

10 ــ ماذا قالوا لك أثناء زيارتهم ؟..

11ــ ماذا تفعل عندما تسمع بمرض احد أقاربك أو أصدقائك؟................................

12ــ ما هي الأمراض التي تنتشر كثيرا في فصل الشتاء؟.................................

13 ــ ما هي النصيحة التي تقدمها لزملائك حتى لا يصابوا بأمراض في فصل الشتاء؟،،،،،........

الملحق رقم(4 د) خاص بنتائج الاختبار التجريبي للمقابلة حول الصحة والمرض.

الرقم	نقطة التطبيق الأول	نقطة التطبيق الثاني
01	13	14
03	12	12
05	9	10
07	11	12
09	14	14
11	12	11
13	13	14
15	10	11
17	14	15
19	16	16
21	13	12
23	12	13
25	9	11
27	12	10
29	11	10

معامل الارتباط يساوي إلى 0.83 Corrélations

Corrélations

		VAR00002	VAR00003
VAR00002	Corrélation de Pearson	1	,834**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
VAR00003	Corrélation de Pearson	,834**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

معامل الصدق الذاتي يساوي إلى: $\sqrt{0.83}$ =0.91 معناه الاختبار صادق.

الملحق رقم(5) خاص بالنص الأصلي لاختبار التعبير الكتابي.

نص الموضوع في شكله الأولي حول "**حماية البيئة**":

برمجت مدرستكم رحلة إلى غابة في يوم ربيعي فساء تصرف بعض أصدقائك فقدمت لهم نصيحة تدعوهم فيها للمحافظة على البيئة. تحدث عن هذه التصرفات السيئة والنصائح التي قدمتها لهم مستعملا أمر وأسلوب استفهامي.

عناصر الموضوع:

1ــ الاستعداد للرحلة.

2ــ وصف الجو العام (الطريق / حالة لطقس).

3 ــ الوصول إلى الغابة (انقسام التلاميذ إلى أفواج.....).

4ــ التحدث عن التصرفات السيئة التي قام بها بعض الأصدقاء قطع أغصان الأشجار، رمي علي قارورات العصير والأوراق وقطف الأزهار........)

5ــ النصائح المقدمة (أهمية وضرورة الحفاظ على البيئة وذكر ما ينجر عن تلويث البيئة.....)

6ــ توظيف [فعل أمر وأسلوب استفهام].

الملحق رقم (5أ) خاص باختبار التعبير الحر كتابيا النسخة النهائية بعد التحكيم والتجريب

برمجت مدرستكم رحلة إلى غابة أو حديقة قريبة من بلديتكم في يوم ربيعي، وعند وصولكم إليها سَاءَكَ تصرّفُ بعضُ أصدقائُكَ ، فقدمتَ لهُم نصائح تدعوُهم فيها إلى المُحافظة على البيئَة.

تحدث عن هذه التصرفات السيِّئة التي قام بها أصدقاؤُكَ والنصائح التي قدمتها لهم مستعملا الأمر والأسلوب الاستفهامي. في ثمانية أو عشرة أسطر فقط.

عناصر الموضوع:

1ـــ الاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس....).

2 ـــ الوصول إلى الغابة أو الحديقة والتحدث عن التصرفات التي قام بها أصدقاؤك.

3 ـــ النصائح المقدمة حول أهمية الحفاظ على البيئة.

....

....

....

....

الملحق رقم(5 ب) خاص بنتائج بالاختبار التجريبي حول التعبيرالكتابي

الرقم	نقطة التطبيق الأول	نقطة التطبيق الثاني
01	13	14
03	09	11
05	11	12
07	14	13
09	13	12
11	10	9
13	14	15
15	11	12
17	13	12
19	13	13
21	12	13
23	12	14
25	8	9
27	12	10
29	7	9

معامل الارتباط يساوي إلى 0.80 : Corrélations

Corrélations

		VAR00002	VAR00003
VAR00002	Corrélation de Pearson	1	,800**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	15	15
VAR00003	Corrélation de Pearson	,800**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

معامل الصدق الذاتي للاختبار يساوي إلى: $\sqrt{0.80} = 0.89$ معناه الاختبار صادق.

الملحق رقم (6) خاص باستمارة جمع البيانات الأولية حول عينة الدراسة

من أجل تطبيق الإجراءات الأولية لاختيار عينة الدراسة اعتمدنا نطلب من سيادتكم توزع على تلاميذ قسمكم لملئها بعناية.

اسم المدرسة:..القسم:..

الاسم واللقب:............................... العمر:.........................الجنس:..................

هل هو معيد أم لا:.........................إن كان الجواب بنعم في أي سنة؟:......................

معدل التلميذ في مادة اللغة العربية في السنة الخامسة:..

المستوى الدراسي للأب:.............................مهنة الأب:...............................

المستوى الدراسي للأم:...............................مهنة الأم:.................................

هل دخل الروضة أم لا ؟:..............إن كان الجواب بنعم كم من سنة:.......................

ما هي اللغة التي تستعملونها في معاملاتكم اليومية؟..

هل يعاني من إعاقة حسية أو حركية أو لغوية؟..

إن كانت الإجابة بنعم ما نوع الإعاقة؟...

الملحق رقم (7) الاستمارة الموجهة لمعلمي السنة الخامسة حول إستراتيجيات التعليم المستعملة

الاسم:...................الأقدمية:.......................الاختصاص:.........................

من أجل فهم جيد لظروف تعلم التلاميذ للغة المدرسية، نرجو من سيادتكم إفادتنا بالمعلومات حول طريقة التدريس التي تتبعونها والكيفية التي تتعاملون بها مع التلاميذ عندما يخطئون في التعبير لغويا مع ملاحظات أخرى ترونها مهمة تفيد بحثنا.

1ـــ ماهي الخطوات التي تتبعونها في تقديم دروس اللغة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟.......

2ـــ هل تراجعون مع التلاميذ الدروس الماضية لربطها بالدروس الجديدة؟ نعم :........لا:......

إذا كان الجواب بنعم: على ماذا تركزون في مراجعتكم؟...............................

3ـــ ما هي الوسائل التي تستعملونها في تدعيم تعلم مفاهيم اللغة العربية؟................

4ـــ ما هي الأنشطة اللغوية التي تركزون عليها أكثر لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين؟....

5ـــ هل تجدون توزيع البرنامج السنوي للغة العربية يتناسب مع الحجم الساعي المبرمج؟ نعم: لا:....

6ـــ هل تجدون أنفسكم أحيانا ملزمون بالإسراع في تقديم الدروس لإنهاء البرنامج ؟ نعم:..لا:..

في حالة الإجابة بنعم كيف تتصرفون مع التلاميذ الذين لم يفهموا بعض المفاهيم والقواعد اللغوية؟

7ـــ هل تجدون أنفسكم في بعض الأحيان تستعملون لغة البيت (العامية العربية أو القبائلية) لشرح بعض المفردات والمفاهيم اللغوية للذين لم يفهموا؟.......

8ـــ عندما يجد بعض التلاميذ صعوبات في التعبير بالعربية الفصحى هل يلجأون من حين لآخر إلى استعمال لغة البيت؟..

9ـــ ما هي الأخطاء اللغوية الشائعة لدى المتعلمين في السنة الخامسة ابتدائي؟.................

10ـــ كيف تتصرفون عندما يقع بعض المتعلمين في أخطاء لغوية أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي؟

11ـــ ما هي الأنشطة اللغوية التي تكلّفُون بها المتعلمين داخل القسم وخارجه؟...........

12ـــ ما هي الملاحظات التي سجلتموها لدى تلاميذ السنة الخامسة في تعلم اللغة العربية؟.......

الملحق رقم (8) خاص بمعيار تصحيح التعبير الشفوي

والتنقيط يتم تنازليا من 5 إلى 1 وفق ما يلي:

المدرسة:.............اسم التلميذ:..........المصحح................الدرجة:...........

<u>النطق:</u> 5ـ يخالطه أثر قليل جدا من اللهجة (لغة البيت). ....

4ـ مفهوم بوضوح ولكن هناك أثر واضح للهجة أو لغة البيت.........

3ـ مشكلات نطقية تستدعي استماعا مركزا وأحيانا تؤدي إلى سوء فهم...........

2ـ يصعب فهمه بسبب مشكلات نطقية يطلب منه إعادة ما يقوله باستمرار............

1ـ لديه مشكلات نطقية عويصة تجعل حديثه غير مفهوم تماما.........

<u>القواعد:</u> 5ـ أخطاء القواعد وترتيب الكلمات قليلة لا تذكر..............

4ـ يقع أحيانا في أخطاء نحوية لكنها لا تسبب غموضا في المعنى...............

3ـ من حين للآخر يقع في أخطاء نحوية تسبب غموضا في المعنى...............

2ـ أخطاء القواعد تجعل الفهم مستعصيا مما يجعله يعيد صياغة جمله أو يقيد نفسه باستعمال نمط الجملة الأساسية....

1ـ أخطاؤه النحوية كثيرة إلى درجة تجعل حديثة غير مفهوم تماما..........

<u>المفردات:</u> 5ـ يستعمل المفردات والعبارات الاصطلاحية كمتحدثي اللغة تماما.............

4ـ يستعمل مصطلحات غير صحيحة أحيانا أو يجد نفسه مجبرا لإعادة صياغة أفكاره لأن مفرداته لا تسعفه.

3ـ يستعمل كلمات خاطئة باستمرار. كلامه محدود وقليل لأن حصيلته من المفردات غير كافية....

2ـ استعماله الخاطئ للكلمات وقلة حصيلته من المفردات تجعل من الصعب فهمه.............

1ـ محدودية ما عنده من المفردات تجعله غير قادر على الحديث تماما...........

<u>الفهم:</u> 5 ـ يبدو أنه يفهم كل شيء دون صعوبة..............

4 ـ يفهم كل شيء يقال بالسرعة العادية تقريبا. إلا أنه لا بد من إعادة ما يقال من حين لآخر......

3 ـ يفهم معظم ما يقال له إذا كان بسرعة أبطأ من سرعة الحديث العادي مع التكرار..........

2 ـ يجد صعوبة كبيرة في متابعة ما يقال، يستطيع فهم (المحادثة الاجتماعية) إذا كانت ببطء ومع تكرار دائم...............................

1 ـ لا يمكن أن يقال بأنه يفهم حتى أسهل المحادثات وأبسطها...............

مقتبسة من المرجع: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة.ص182 مطابع جامعة الملك سعود الطبعة الثانية1992.

الملحق رقم (9 أ) خاص بنقاط الناطقين بالعامية العربية في التعبير الشفوي(معلومات شخصية والصحة).

رقم التلميذ	تصحيح 1	تصحيح2	المعدل العام
1	10	9	9.5
2	12	9	10.5
3	13	11	12
4	11	11	11
5	11	8	9.5
6	9	10	9.5
7	12	11	11.5
8	11	13	12
9	13	11	12
10	11	12	11.5
11	9	8	8.5
12	12	11	11.5
13	10	14	12
14	9.5	8.5	9
15	11	13	12
16	10	12	11
17	8	6	7
18	15	13	14
19	11	9	10
20	11	13	12
21	12	10	11
22	12	14	13
23	13	11	12
24	10	9	9.5
25	13	12	12.5
26	8	10	9
27	8	9	8.5
28	9	10	9.5
29	11	10	10.5
30	10	12	11
31	12	13	12.5
32	9	8	8.5
33	13	12	12.5
34	12	10	11
35	12	11	11.5
36	12	13	12.5
37	10	13	11.5
38	14	16	15
39	9	11	10
40	11	12	11.5
41	12	10	11
42	15	13	14
43	13	12	12.5
44	16	14	15
45	11	10	10.5

المجموع		502
المتوسط		11.15

الملحق رقم(9 ب) خاص بنتائج الناطقين بالقبائلية في التعبير الشفوي (معلومات شخصية والصحة).

الرقم	تصحيح1	تصحيح 2	المعدل
1	9	11	10
2	8	6	7
3	9	8	8.5
4	12	10	11
5	10	11	10.5
6	11	13	12
7	12	10	11
8	11	10	10.5
9	13	12	12.5
10	10	11	10.5
11	12	11	11.5
12	11	12	11.5
13	13	12	12.5
14	10	9	9.5
15	10	8	9
16	9	11	10
17	13	12	12.5
18	10	8	9
19	13	11	12
20	10	8	9
21	12	11	11.5
22	7	6	6.5
23	10	12	11
24	13	12	12.5
25	09	11	10
26	12	10	11
27	12	10	11
28	10	9	9.5
29	10	8	9
30	13	12	12.5
31	14	11	12.5
32	10	12	11
33	13	15	14
34	8	4	6
35	7	5	6
36	11	13	12
37	10	12	11
38	8	7	7.5
39	11	12	11.5
40	7	7	7
41	12	11	11.5
42	8	10	9
43	9	10	9.5
44	9	11	10
45	12	13	12.5

المجموع		468
المتوسط		10.4

الملحق رقم (10) خاص بمعايير تصحيح التعبير الكتابي

والتنقيط يتم تنازليا من 5 إلى 1 وفق ما يلي:

المدرسة:........... **اسم التلميذ:**.............. المصحح.................الدرجة:............

الاملاء: 5ـــ حروف الكلمات صحيحة واضحة للقارئ دون تشطيب أو أخطاء.......

4ـــ تشكيل حركات الكلمات لتكون مفهومة أكثر مع تشطيب واحد فقط...........

3ـــ مشكلات خطية تستدعي نظرا مركزا تؤدي أحيانا إلى سوء فهم..........

2ـــ يصعب فهم حروفه لمشكلات خطية نتيجة لعلامات الشطب و الإعادة للكتابة من حين لأخر.

1ـــ لديه مشكلات خطية كبيرة تجعل كتابته غير مفهومة تماما................

القواعد: 5ـــ أخطاء القواعد وترتيب الكلمات نادرة لا تذكر(لاتتجاوز 2).......................

4ـــ يقع أحيانا في أخطاء نحوية لكنها لا تسبب غموضا في المعنى.........................

3ـــ من حين للآخر يقع في أخطاء نحوية تسبب غموضا في المعنى.........................

2ـــ أخطاء القواعد تجعل الفهم مستعصيا مما يجعله يعيد صياغة جمله باستمرار.............

1ـــ أخطاؤه النحوية كثيرة إلى درجة تجعل تعبيره غير مفهوم تماما...........................

المفردات: 5ـــ يستعمل المفردات والعبارات الاصطلاحية صحيحة ومعبرة ....

4ـــ يستعمل مصطلحات غير صحيحة أحيانا أو يجد نفسه مجبرا على إعادة صياغة أفكاره لأن مفرداته محدودة ....

3ـــ يستعمل كلمات خاطئة باستمرار. تعبيره محدود وقليل لأن رصده المفرداتي غير كافي.........

2ـــ استعماله الخاطئ للكلمات وقلة حصيلته من المفردات تجعل من الصعب ما يريد كتابته ....

1ـــ محدودية ما عنده من المفردات تجعله غير قادر على الكتابة تماما........................

الفهم: 5 ـــ يبدو أنه يفهم كل عناصر الأسئلة المطروحة عليه دون صعوبة......................

4 ـــ يفهم كل شيء مكتوب بشكل عادية تقريبا. إلا أنه يخرج عن بعض جزئيات الموضوع ....

3 ـــ يفهم معظم ما كتب ولكنه يبدو غامضا في ترتيب أفكاره وفق المطلوب.

2 ـــ يجد صعوبة كبيرة في متابعة تسلسل الأحداث................

1 ـــ لا يمكن أن يقال أنه فهم المطلوب بشكل جيد بل يخرج عن الموضوع ....

المرجع: محمد عبد الخالق محمد، اختبارات اللغة. الطبعة الثانية1992 مطابع جامعة الملك سعود ص182.

الملحق رقم (11) نتائج التعبير الكتابي للناطقين بالعامية العربية والناطقين بالقبائلية

تصحيح 1	تصحيح 2	معدل (ن/ع/ع)	تصحيح 1	تصحيح 2	معدل (ن/ق)
7	10	8.5	3	5	4
6	4	5	5	4	4.5
14	17	15.5	2	4	3
3	2	2.5	4	5	4.5
11	8	9.5	8	6	7
7	5	6	5	4	4.5
10	8	9	9	7	8
4	2	3	13	12	12.5
8	6	7	11	13	12
10.5	12	11.5	6	8	7
4	5	4.5	18.5	16.5	17.5
5	3	4	8	4	6
7	8	7.5	11.5	8.5	10
5	7	6	8	7	7.5
4	7	5.5	16	14	15
7	9	8	14	12	13
5	7	6	16	15	15.5
7	5	6	7	6	6.5
10	8	9	11	9	10
10	9	9.5	3	4	3.5
11	8	9.5	3	4	3.5
9.5	7.5	8.5	2.5	1.5	3
6.5	8	7.5	7	6	6.5
13	11	12	10	11	10.5
16.5	14.5	15.5	4	3	3.5
13	11	12	15.5	17	16.5
12	10	11	6	5	5.5
7	9	8	3	4	3.5
18	17	17.5	4	3	3.5
16	16	16	15	13	14
14	13	13.5	10	12	11
9	7	8	10.5	11.5	11
6	4	5	7	9	8
7.5	9.5	8.5	2.5	3.5	3
5	5	5	8.5	5.5	7
6	5	5.5	5	6	5.5
11	9	10	3	5	4
16	14.5	15.5	5.5	6.5	6
9	11	10	6	9	7.5
13	14	13.5	5	7	6
14	16	15	8	7	7.5
7	8	7.5	14	15	14.5
17	16	16.5	12.5	14.5	13.5
14	12	13	13	11	12
13.5	14.5	14	9	9	9
	المجموع	421.5		المجموع	367
	المعدل	09.37		المعدل	08.156

الملحق رقم (12) معدلات تلاميذ العينتين في التعبيرين الشفوي والكتابي في مستويين:

مستوى1 :أكبر من 9,75 ومستوى 2 أقل او يساوي 9,75

رقم التلميذ	شفوي	كتابي	معدل ن/ع	المستوى	رقم التلميذ	شفوي	كتابي	معدل ن/ق	م:1 و2
1	9.5	8.5	9	2	1	10	4	7	2
2	10.5	5	7.75	2	2	7	4.5	5.75	2
3	12	15.5	13.75	1	3	8.5	3	5.75	2
4	11	2.5	6.75	2	4	11	4.5	7.5	2
5	9.5	9.5	9.5	2	5	10.5	7	8.75	2
6	9.5	6	7.75	2	6	12	4.5	8.25	2
7	11.5	9	10.25	1	7	11	8	9.5	2
8	12	3	7.5	2	8	10.5	12.5	11.75	1
9	12	7	9.5	2	9	12.5	12	12.25	1
10	11.5	11.5	11.5	1	10	10.5	7	8.75	2
11	8.5	4.5	6.5	2	11	11.5	17.5	14.5	1
12	11.5	4	7.75	2	12	11.5	6	8.75	2
13	12	7.5	9.75	2	13	12.5	10	11.25	1
14	9	6	7.5	2	14	9.5	7.5	8.5	2
15	12	5.5	8.75	2	15	9	15	12	1
16	11	8	9.5	2	16	10	13	11.5	1
17	7	6	6.25	2	17	12.5	15.5	14	1
18	14	6	10	1	18	9	6.5	7.75	2
19	10	9	9.5	2	19	12	10	11	1
20	12	9.5	10.75	1	20	9	3.5	6.25	2
21	11	9.5	10.25	1	21	11.5	3.5	7.5	2
22	13	8.5	10.75	1	22	6.5	3	4.75	2
23	12	7.5	9.75	2	23	11	6.5	8.75	2
24	9.5	12	10.75	1	24	12.5	10.5	11.5	1
25	12.5	15.5	14	1	25	10	3.5	6.75	2
26	9	12	10.5	1	26	11	16.5	13.75	1
27	8.5	11	9.75	2	27	11	5.5	8.25	2
28	9.5	8	8.75	2	28	9.5	3.5	6.5	2
29	10.5	17.5	14	1	29	9	3.5	6.25	2
30	11	16	13.5	1	30	12.5	14	13.25	1
31	12.5	13.5	13	1	31	12.5	11	11.75	1
32	8.5	8	8.25	2	32	11	11	11	1
33	12.5	5	8.75	2	33	14	8	11	1
34	11	8.5	9.75	2	34	6	3	4.5	2
35	11.5	5	8.25	2	35	6	7	6.5	2
36	12.5	5.5	9	2	36	12	5.5	8.75	2
37	11.5	10	10.75	1	37	11	4	7.5	2
38	15	15.5	15.25	1	38	7.5	6	6.75	2
39	11	10	10.5	1	39	11.5	7.5	9.5	2
40	11.5	13.5	12.5	1	40	7	6	6.5	2
41	11	15	13	1	41	11.5	7.5	9.5	2
42	14	7.5	10.75	1	42	9	14.5	11.75	1
43	12.5	16.5	14.5	1	43	9.5	13.5	11.5	1
44	15	13	14	1	44	10	12	11	1
45	10.5	14	12.25	1	45	12.5	9	10.75	1
		المجموع	462				المجموع	416,25	
		المعدل	10,27		المعدل	9,75	المعدل	9,25	

1 ـ الاستراتيجيات المعرفية: ملحق رقم (12أ) خاص باستراتيجية تطبيق اللغة في مختلف المواقف البنود (1_3_5)

رقم التلميذ	البند 1	البند3	البند 5	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 1	البند3	البند 5	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	3	2	3	1	11.5	46	3	3	1	1	13.5
2	3	2	1	2	8.75	47	2	2	2	2	6.5
3	3	2	3	2	4.75	48	3	2	1	1	11.5
4	3	2	3	2	7.5	49	3	3	3	2	7.5
5	2	2	2	2	6.5	50	1	2	1	2	7.75
6	3	2	2	2	7.75	51	3	2	3	2	9
7	2	2	2	1	14	52	3	2	3	2	7.75
8	2	2	2	1	11.5	53	3	3	3	1	12.25
9	2	2	2	2	9	54	3	2	2	2	9.75
10	2	2	2	2	8.5	55	3	3	3	2	9.75
11	2	2	2	1	11.25	56	3	2	1	1	14
12	2	2	2	2	8.75	57	3	2	3	1	10.75
13	2	2	2	1	11	58	3	2	3	2	8.75
14	3	2	2	1	14.5	59	3	2	1	2	9.75
15	2	2	1	1	12.25	60	3	3	1	1	10.75
16	3	2	1	1	11.75	61	3	3	1	2	8.75
17	3	2	1	2	09.5	62	2	2	2	2	6.25
18	2	2	3	2	8.25	63	3	1	1	2	7.75
19	3	2	3	2	8.75	64	3	2	2	1	10.25
20	3	3	1	2	7.5	65	3	3	1	2	6.75
21	2	2	2	2	5.75	66	3	2	3	2	9.5
22	3	2	1	2	5.75	67	3	2	1	2	7.5
23	3	2	3	2	7	68	3	3	3	1	10.5
24	3	3	1	1	11.5	69	3	3	3	1	13
25	3	2	3	1	11	70	3	3	3	2	8.25
26	3	2	3	1	11.75	71	3	2	2	1	12.5
27	2	2	2	2	9.5	72	3	2	1	2	9.75
28	3	2	2	2	6.5	73	3	2	3	1	10.5
29	3	2	2	2	9.5	74	2	2	2	1	10.75
30	3	3	1	2	6.75	75	3	2	2	1	14
31	3	3	1	2	7.5	76	3	2	3	1	14
32	3	2	2	2	8.75	77	3	2	2	1	10.75
33	3	2	3	2	6.5	78	3	2	2	2	8.75
34	3	2	2	2	4.5	79	3	2	1	2	9.5
35	3	2	3	1	11	80	3	3	3	1	10.25
36	3	2	2	1	11	81	3	2	2	2	9.75
37	3	2	2	1	11.75	82	3	3	1	1	13
38	3	2	2	1	13.25	83	3	2	3	1	14.5
39	2	2	2	2	6.25	84	3	2	3	1	15.25
40	2	2	2	2	6.25	85	3	2	3	1	13.75
41	3	2	2	2	8.25	86	3	3	3	2	7.75
42	3	2	2	1	13.75	87	3	2	1	1	10
43	3	2	3	1	10.75	88	3	2	1	1	10.75
44	2	2	2	2	8.75	89	2	2	1	2	9.5
45	3	2	1	2	6.75	90	3	3	3	2	8.75

الملحق رقم (12 ب) إستراتيجية التخزين البنود(9/8/2):

رقم التلميذ	الند2	البند8	البند 9	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	الند2	البند8	البند 9	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	3	2	1	1	11.5	46	3	3	1	1	13.5
2	3	1	1	2	8.75	47	3	2	2	2	6.5
3	3	3	1	2	4.75	48	3	3	1	1	11.5
4	3	2	1	2	7.5	49	3	3	3	2	7.5
5	3	2	2	2	6.5	50	3	3	3	2	7.75
6	3	2	2	2	7.75	51	3	2	2	2	9
7	3	3	2	1	14	52	3	2	3	2	7.75
8	3	2	2	1	11.5	53	3	3	2	1	12.25
9	3	2	2	2	9	54	3	2	3	2	9.75
10	3	3	2	2	8.5	55	3	2	2	2	9.75
11	3	3	2	1	11.25	56	3	2	2	1	14
12	3	2	2	2	8.75	57	3	2	3	1	10.75
13	3	2	2	1	11	58	3	2	3	2	8.75
14	3	2	2	1	14.5	59	3	2	2	2	9.75
15	3	1	3	1	12.25	60	3	2	2	1	10.75
16	3	3	2	1	11.75	61	3	3	1	2	8.75
17	3	2	1	2	09.5	62	3	3	1	2	6.25
18	3	2	1	2	8.25	63	3	3	3	2	7.75
19	3	2	3	2	8.75	64	3	2	2	1	10.25
20	3	2	1	2	7.5	65	3	2	2	2	6.75
21	3	3	2	2	5.75	66	3	2	2	2	9.5
22	3	2	1	2	5.75	67	3	3	2	2	7.5
23	3	2	1	2	7	68	3	2	2	1	10.5
24	3	2	3	1	11.5	69	3	2	2	1	13
25	3	2	2	1	11	70	3	2	2	2	8.25
26	3	2	2	1	11.75	71	3	3	1	1	12.5
27	3	2	2	2	9.5	72	3	3	1	2	9.75
28	3	2	3	2	6.5	73	3	2	1	1	10.5
29	3	2	1	2	9.5	74	3	2	1	1	10.75
30	3	2	2	2	6.75	75	3	2	1	1	14
31	2	2	2	2	7.5	76	3	2	1	1	14
32	3	3	3	2	8.75	77	3	2	3	1	10.75
33	3	3	3	2	6.5	78	3	2	2	2	8.75
34	3	2	3	2	4.5	79	3	2	1	2	9.5
35	2	2	2	1	11	80	3	3	1	1	10.25
36	3	2	2	1	11	81	3	3	1	2	9.75
37	3	2	2	1	11.75	82	3	2	2	1	13
38	3	2	2	1	13.25	83	3	2	2	1	14.5
39	3	2	2	2	6.25	84	3	2	3	1	15.25
40	3	3	2	2	6.25	85	3	3	3	1	13.75
41	3	2	2	2	8.25	86	3	2	2	2	7.75
42	3	2	2	1	13.75	87	3	2	3	1	10
43	3	2	3	1	10.75	88	3	2	2	1	10.75
44	2	2	2	2	8.75	89	3	2	2	2	9.5
45	3	2	3	2	6.75	90	3	2	2	2	8.75

الملحق رقم(12ج) خاص إستراتيجية المراجعة المنتظمة

رقم التلميذ	البند 10	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 10	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	3	1	11.5	46	3	1	13.5
2	3	2	8.75	47	3	2	6.5
3	3	2	4.75	48	3	1	11.5
4	3	2	7.5	49	3	2	7.5
5	2	2	6.5	50	3	2	7.75
6	2	2	7.75	51	3	2	9
7	2	1	14	52	3	2	7.75
8	2	1	11.5	53	3	1	12.25
9	2	2	9	54	3	2	9.75
10	2	2	8.5	55	3	2	9.75
11	2	1	11.25	56	3	1	14
12	2	2	8.75	57	3	1	10.75
13	2	1	11	58	3	2	8.75
14	2	1	14.5	59	3	2	9.75
15	3	1	12.25	60	3	1	10.75
16	3	1	11.75	61	3	2	8.75
17	3	2	09.5	62	3	2	6.25
18	2	2	8.25	63	3	2	7.75
19	3	2	8.75	64	3	1	10.25
20	3	2	7.5	65	3	2	6.75
21	3	2	5.75	66	3	2	9.5
22	3	2	5.75	67	3	2	7.5
23	3	2	7	68	3	1	10.5
24	3	1	11.5	69	3	1	13
25	3	1	11	70	3	2	8.25
26	3	1	11.75	71	3	1	12.5
27	2	2	9.5	72	3	2	9.75
28	3	2	6.5	73	3	1	10.5
29	3	2	9.5	74	3	1	10.75
30	3	2	6.75	75	3	1	14
31	3	2	7.5	76	3	1	14
32	2	2	8.75	77	3	1	10.75
33	3	2	6.5	78	3	2	8.75
34	3	2	4.5	79	3	2	9.5
35	3	1	11	80	3	1	10.25
36	3	1	11	81	3	2	9.75
37	3	1	11.75	82	3	1	13
38	2	1	13.25	83	3	1	14.5
39	2	2	6.25	84	3	1	15.25
40	2	2	6.25	85	3	1	13.75
41	2	2	8.25	86	3	2	7.75
42	2	1	13.75	87	3	1	10
43	3	1	10.75	88	3	1	10.75
44	2	2	8.75	89	3	2	9.5
45	3	2	6.75	90	2	2	8.75

الملحق رقم (12 د)خاص إستراتيجية التوقع للمعنى البندين 7 و16.

رقم التلميذ	البند 7	البند 16	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 7	البند 16	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	2	1	1	11.5	46	2	2	1	13.5
2	3	1	2	8.75	47	3	2	2	6.5
3	1	1	2	4.75	48	3	2	1	11.5
4	3	1	2	7.5	49	3	3	2	7.5
5	2	1	2	6.5	50	2	1	2	7.75
6	2	1	2	7.75	51	3	3	2	9
7	2	1	1	14	52	3	3	2	7.75
8	2	1	1	11.5	53	2	2	1	12.25
9	2	1	2	9	54	2	1	2	9.75
10	2	1	2	8.5	55	2	2	2	9.75
11	2	1	1	11.25	56	3	2	1	14
12	2	1	2	8.75	57	2	2	1	10.75
13	2	2	1	11	58	3	3	2	8.75
14	2	1	1	14.5	59	2	2	2	9.75
15	2	1	1	12.25	60	2	2	1	10.75
16	3	1	1	11.75	61	3	2	2	8.75
17	2	1	2	09.5	62	2	2	2	6.25
18	2	1	2	8.25	63	3	2	2	7.75
19	2	2	2	8.75	64	3	2	1	10.25
20	2	2	2	7.5	65	2	2	2	6.75
21	3	1	2	5.75	66	2	2	2	9.5
22	1	1	2	5.75	67	2	1	2	7.5
23	2	2	2	7	68	2	1	1	10.5
24	3		1	11.5	69	2	2	1	13
25	3	2	1	11	70	2	2	2	8.25
26	2	1	1	11.75	71	2	2	1	12.5
27	2	1	2	9.5	72	2	2	2	9.75
28	3	2	2	6.5	73	2	2	1	10.5
29	3	2	2	9.5	74	2	2	1	10.75
30	2	2	2	6.75	75	2	2	1	14
31	2	2	2	7.5	76	3	3	1	14
32	2	2	2	8.75	77	3	3	1	10.75
33	3	2	2	6.5	78	2	1	2	8.75
34	3	3	2	4.5	79	3	2	2	9.5
35	2	1	1	11	80	2	1	1	10.25
36	2	1	1	11	81	2	2	2	9.75
37	2	1	1	11.75	82	2	2	1	13
38	2	1	1	13.25	83	3	2	1	14.5
39	2	1	2	6.25	84	3	2	1	15.25
40	2	1	2	6.25	85	3	2	1	13.75
41	2	1	2	8.25	86	3	3	2	7.75
42	2	1	1	13.75	87	3	1	1	10
43	3	3	1	10.75	88	2	2	1	10.75
44	2	1	2	8.75	89	2	2	2	9.5
45	2	2	2	6.75	90	1	1	2	8.75

الملحق رقم(12 هـــ) خاص إستراتيجية الاستنباط البندين 14 و15

رقم التلميذ	البند14	البند 15	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند14	البند 15	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	3	2	1	11.5	46	3	3	1	13.5
2	3	2	2	8.75	47	3	3	2	6.5
3	3	2	2	4.75	48	3	3	1	11.5
4	3	3	2	7.5	49	3	3	2	7.5
5	3	2	2	6.5	50	3	3	2	7.75
6	3	2	2	7.75	51	3	2	2	9
7	3	3	1	14	52	3	2	2	7.75
8	3	2	1	11.5	53	3	3	1	12.25
9	3	2	2	9	54	3	3	2	9.75
10	3	2	2	8.5	55	3	3	2	9.75
11	3	2	1	11.25	56	3	3	1	14
12	3	2	2	8.75	57	3	3	1	10.75
13	3	2	1	11	58	3	2	2	8.75
14	3	2	1	14.5	59	3	2	2	9.75
15	1	2	1	12.25	60	3	2	1	10.75
16	3	3	1	11.75	61	3	3	2	8.75
17	3	3	2	09.5	62	3	3	2	6.25
18	3	2	2	8.25	63	3	3	2	7.75
19	3	3	2	8.75	64	3	3	1	10.25
20	3	3	2	7.5	65	3	3	2	6.75
21	3	2	2	5.75	66	3	3	2	9.5
22	3	1	2	5.75	67	3	3	2	7.5
23	3	3	2	7	68	3	3	1	10.5
24	3	2	1	11.5	69	3	3	1	13
25	3	2	1	11	70	3	3	2	8.25
26	3	2	1	11.75	71	3	3	1	12.5
27	3	2	2	9.5	72	1	2	2	9.75
28	3	2	2	6.5	73	3	1	1	10.5
29	3	2	2	9.5	74	3	3	1	10.75
30	3	3	2	6.75	75	3	3	1	14
31	3	1	2	7.5	76	"	3	1	14
32	3	3	2	8.75	77	3	2	1	10.75
33	3	3	2	6.5	78	3	2	2	8.75
34	3	1	2	4.5	79	3	2	2	9.5
35	3	2	1	11	80	3	3	1	10.25
36	3	2	1	11	81	3	3	2	9.75
37	3	2	1	11.75	82	3	3	1	13
38	3	3	1	13.25	83	3	3	1	14.5
39	3	2	2	6.25	84	3	3	1	15.25
40	3	2	2	6.25	85	2	2	1	13.75
41	3	3	2	8.25	86	3	2	2	7.75
42	3	2	1	13.75	87	3	3	1	10
43	3	3	1	10.75	88	3	3	1	10.75
44	3	3	2	8.75	89	3	3	2	9.5
45	2	2	2	6.75	90	1	2	2	8.75

الملحق رقم(12 و) خاص بإستراتيجية الترجمة والمقارنة باللغة الأولى البنود 4 و11 و13.

رقم التلميذ	البند 4	البند 11	البند13	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 4	البند 11	البند13	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	1	1	1	1	11.5	46	3	2	1	1	13.5
2	3	2	1	2	8.75	47	3	1	1	2	6.5
3	1	2	1	2	4.75	48	3	2	2	1	11.5
4	3	2	2	2	7.5	49	3	2	3	2	7.5
5	3	2	2	2	6.5	50	3	2	3	2	7.75
6	3	3	3	2	7.75	51	3	2	2	2	9
7	3	3	3	1	14	52	3	2	2	2	7.75
8	3	2	3	1	11.5	53	3	2	2	1	12.25
9	3	3	3	2	9	54	3	3	1	2	9.75
10	3	3	3	2	8.5	55	3	3	3	2	9.75
11	3	2	3	1	11.25	56	1	2	1	1	14
12	3	3	1	2	8.75	57	3	1	1	1	10.75
13	3	2	3	1	11	58	3	3	3	2	8.75
14	3	3	3	1	14.5	59	3	2	2	2	9.75
15	3	3	3	1	12.25	60	2	2	1	1	10.75
16	3	1	1	1	11.75	61	3	2	3	2	8.75
17	3	2	2	2	09.5	62	3	2	3	2	6.25
18	3	2	1	2	8.25	63	3	1	1	2	7.75
19	3	2	1	2	8.75	64	3	3	1	1	10.25
20	3	3	1	2	7.5	65	3	3	1	2	6.75
21	3	2	1	2	5.75	66	2	2	2	2	9.5
22	3	2	2	2	5.75	67	2	2	2	2	7.5
23	2	2	1	2	7	68	3	2	2	1	10.5
24	3	2	1	1	11.5	69	3	2	2	1	13
25	2	2	1	1	11	70	3	2	2	2	8.25
26	1	2	1	1	11.75	71	3	2	1	1	12.5
27	3	2	3	2	9.5	72	3	2	3	2	9.75
28	3	3	1	2	6.5	73	3	2	3	1	10.5
29	1	1	1	2	9.5	74	3	3	3	1	10.75
30	3	2	2	2	6.75	75	3	2	1	1	14
31	2	2	2	2	7.5	76	3	2	3	1	14
32	3	2	2	2	8.75	77	3	2	3	1	10.75
33	2	2	1	2	6.5	78	3	3	1	2	8.75
34	3	2	1	2	4.5	79	3	2	1	2	9.5
35	3	2	3	1	11	80	3	2	1	1	10.25
36	3	2	3	1	11	81	3	3	3	2	9.75
37	3	3	3	1	11.75	82	3	2	2	1	13
38	3	3	3	1	13.25	83	3	2	3	1	14.5
39	3	2	3	2	6.25	84	3	3	3	1	15.25
40	3	3	3	2	6.25	85	3	3	3	1	13.75
41	3	2	3	2	8.25	86	2	2	2	2	7.75
42	3	3	3	1	13.75	87	3	2	3	1	10
43	3	2	3	1	10.75	88	2	2	1	1	10.75
44	3	3	3	2	8.75	89	3	2	2	2	9.5
45	2	2	2	2	6.75	90	3	2	1	2	8.75

الملحق رقم(12 ز) خاص بإستراتيجية إعداد الروابط البند رقم 12

رقم التلميذ	البند 12	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 12	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	2	1	11.5	46	2	1	13.5
2	1	2	8.75	47	1	2	6.5
3	2	2	4.75	48	1	1	11.5
4	3	2	7.5	49	1	2	7.5
5	1	2	6.5	50	3	2	7.75
6	1	2	7.75	51	2	2	9
7	1	1	14	52	3	2	7.75
8	1	1	11.5	53	2	1	12.25
9	1	2	9	54	2	2	9.75
10	1	2	8.5	55	2	2	9.75
11	1	1	11.25	56	2	1	14
12	1	2	8.75	57	2	1	10.75
13	1	1	11	58	2	2	8.75
14	1	1	14.5	59	3	2	9.75
15	3	1	12.25	60	1	1	10.75
16	1	1	11.75	61	3	2	8.75
17	2	2	09.5	62	2	2	6.25
18	3	2	8.25	63	2	2	7.75
19	2	2	8.75	64	1	1	10.25
20	2	2	7.5	65	1	2	6.75
21	3	2	5.75	66	2	2	9.5
22	2	2	5.75	67	3	2	7.5
23	2	2	7	68	2	1	10.5
24	3	1	11.5	69	2	1	13
25	1	1	11	70	2	2	8.25
26	2	1	11.75	71	2	1	12.5
27	1	2	9.5	72	2	2	9.75
28	3	2	6.5	73	2	1	10.5
29	2	2	9.5	74	3	1	10.75
30	1	2	6.75	75	2	1	14
31	1	2	7.5	76	3	1	14
32	2	2	8.75	77	2	1	10.75
33	3	2	6.5	78	2	2	8.75
34	3	2	4.5	79	1	2	9.5
35	1	1	11	80	1	1	10.25
36	1	1	11	81	2	2	9.75
37	1	1	11.75	82	2	1	13
38	1	1	13.25	83	2	1	14.5
39	1	2	6.25	84	3	1	15.25
40	1	2	6.25	85	3	1	13.75
41	1	2	8.25	86	2	2	7.75
42	1	1	13.75	87	3	1	10
43	3	1	10.75	88	2	1	10.75
44	1	2	8.75	89	2	2	9.5
45	2	2	6.75	90	2	2	8.75

2 ـ الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية الملحق رقم (13أ)خاص بإستراتيجية طرح الأسئلة البنود & و8 و10.

رقم التلميذ	البند 1	البند 8	البند 10	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي	رقم التلميذ	البند 1	البند 8	البند 10	فئة 1أو2	الاختبار اللغوي
1	3	3	3	1	11.5	46	3	2	1	1	13.5
2	3	2	2	2	8.75	47	3	3	1	2	6.5
3	1	2	1	2	4.75	48	3	3	3	1	11.5
4	3	3	3	2	7.5	49	3	2	1	2	7.5
5	2	2	1	2	6.5	50	3	2	3	2	7.75
6	3	2	1	2	7.75	51	3	3	3	2	9
7	3	1	1	1	14	52	3	3	3	2	7.75
8	1	2	1	1	11.5	53	3	3	3	1	12.25
9	2	2	2	2	9	54	3	3	1	2	9.75
10	1	2	1	2	8.5	55	3	3	3	2	9.75
11	1	2	1	1	11.25	56	3	3	1	1	14
12	2	2	2	2	8.75	57	3	3	3	1	10.75
13	3	2	2	1	11	58	3	2	2	2	8.75
14	3	2	2	1	14.5	59	2	2	2	2	9.75
15	3	2	1	1	12.25	60	3	2	3	1	10.75
16	3	2	1	1	11.75	61	3	3	1	2	8.75
17	3	2	3	2	09.5	62	3	2	3	2	6.25
18	3	2	2	2	8.25	63	3	2	3	2	7.75
19	3	3	3		8.75	64	3	2	3	1	10.25
20	3	3	3	2	7.5	65	3	2	2	2	6.75
21	3	2	1	2	5.75	66	3	2	2	2	9.5
22	3	2	2	2	5.75	67	3	1	1	2	7.5
23	3	2	3	2	7	68	3	3	3	1	10.5
24	3	3	3	1	11.5	69	3	3	3	1	13
25	3	2	3	1	11	70	3	3	3	2	8.25
26	3	3	3	1	11.75	71	3	2	2	1	12.5
27	3	2	1	2	9.5	72	2	2	1	2	9.75
28	3	3	3	2	6.5	73	3	3	3	1	10.5
29	3	3	3	2	9.5	74	3	2	3	1	10.75
30	3	3	3	2	6.75	75	3	2	3	1	14
31	3	2	3	2	7.5	76	2	2	2	1	14
32	3	1	1	2	8.75	77	3	2	3	1	10.75
33	3	3	3	2	6.5	78	3	2	2	2	8.75
34	3	2	1	2	4.5	79	1	2	1	2	9.5
35	2	2	2	1	11	80	3	2	3	1	10.25
36	1	2	1	1	11	81	3	3	1	2	9.75
37	3	2	1	1	11.75	82	3	3	3	1	13
38	2	2	2	1	13.25	83	3	3	3	1	14.5
39	2	2	1	2	6.25	84	3	3	3	1	15.25
40	3	2	2	2	6.25	85	3	3	3	1	13.75
41	3	1	1	2	8.25	86	3	3	3	2	7.75
42	2	2	2	1	13.75	87	3	3	1	1	10
43	3	3	3	1	10.75	88	3	2	3	1	10.75
44	3	2	1	2	8.75	89	3	3	3	2	9.5
45	3	3	1	2	6.75	90	1	2	1	2	8.75

الملحق رقم(13 ب) خاص بإستراتيجية التعاون البنود 2 و3 و7 و9.

رقم .ت	البند2	البند 3	البند 7	البند 9	فئة1أو2	إ. لغوي	رقم .ت	البند2	البند 3	البند 7	البند 9	فئة 1أو2	إ لغوي
1	3	2	1	1	1	11.5	46	3	3	1	3	1	13.5
2	3	2	1	3	2	8.75	47	3	3	1	1	2	6.5
3	3	2	2	2	2	4.75	48	3	3	1	3	1	11.5
4	3	3	1	3	2	7.5	49	3	3	1	1	2	7.5
5	3	2	1	2	2	6.5	50	3	2	1	2	2	7.75
6	2	2	2	2	2	7.75	51	3	3	3	2	2	9
7	3	2	2	2	1	14	52	3	2	1	2	2	7.75
8	2	2	2	2	1	11.5	53	3	2	3	3	1	12.25
9	3	2	1	2	2	9	54	3	2	1	1	2	9.75
10	3	2	1	2	2	8.5	55	3	2	3	3	2	9.75
11	2	2	2	2	1	11.25	56	3	2	1	3	1	14
12	2	2	2	2	2	8.75	57	3	2	1	3	1	10.75
13	3	1	1	1	1	11	58	3	2	3	3	2	8.75
14	3	2	1	3	1	14.5	59	1	2	3	1	2	9.75
15	3	1	1	1	1	12.25	60	1	2	2	1	1	10.75
16		2	2	2	1	11.75	61	3	3	3	3	2	8.75
17	3	2	3	3	2	09.5	62	2	2	2	2	2	6.25
18	3	2	2	2	2	8.25	63	3	2	1	3	2	7.75
19	3	3	3	3		8.75	64	3	2	1	2	1	10.25
20	3	2	1	3	2	7.5	65	3	2	2	1	2	6.75
21	2	2	1	2	2	5.75	66	3	2	1	3	2	9.5
22	3	2	1	3	2	5.75	67	3	2	1	2	2	7.5
23	3	2	2	1	2	7	68	3	2	3	3	1	10.5
24	3	2	3	2	1	11.5	69	3	2	3	3	1	13
25	3	2	3	3	1	11	70	3	2	3	3	2	8.25
26	2	2	3	2	1	11.75	71	3	3	1	3	1	12.5
27	3	2	1	2	2	9.5	72	3	2	1	1	2	9.75
28	3	2	1	2	2	6.5	73	3	2	1	3	1	10.5
29	3	2	3	3	2	9.5	74	3	3	1	3	1	10.75
30	3	2	3	3	2	6.75	75	3	2	1	2	1	14
31	2	2	1	2	2	7.5	76	3	2	1	3	1	14
32	3	2	1	3	2	8.75	77	3	2	1	1	1	10.75
33	3	2	3	3	2	6.5	78	3	2	2	2	2	8.75
34	3	2	1	3	2	4.5	79	3	1	1	1	2	9.5
35	2	2	1	2	1	11	80	3	1	1	1	1	10.25
36	3	3	1	1	1	11	81	3	2	3	3	2	9.75
37	3	2	2	2	1	11.75	82	3	2	3	2	1	13
38	3	2	2	2	1	13.25	83	3	2	3	3	1	14.5
39	3	2	1	1	2	6.25	84	3	2	3	3	1	15.25
40	3	2	1	1	2	6.25	85	3	2	1	3	1	13.75
41	2	2	2	2	2	8.25	86	3	2	3	2	2	7.75
42	3	3	1	3	1	13.75	87	3	2	1	2	1	10
43	3	3	3	3	1	10.75	88	3	2	2	2	1	10.75
44	3	2	3	2	2	8.75	89	3	2	3	3	2	9.5
45	2	4	1	1	2	6.75	90	1	2	1	1	2	8.75

الملحق رقم(13ج) خاص بإستراتيجية تسيير العواطف وتخفيف التوتر البنود 4 و5 و6 .

رقم ت	البند 4	البند 5	البند 6	فئة 1أو2	إ. لغوي	الرقم	البند 4	البند 5	البند 6	فئة 1أو2	إ. لغوي
1	3	2	2	1	11.5	46	3	2	1	1	13.5
2	3	1	1	2	8.75	47	3	3	3	2	6.5
3	2	2	1	2	4.75	48	3	2	3	1	11.5
4	3	3	2	2	7.5	49	1	2	1	2	7.5
5	3	3	2	2	6.5	50	3	2	3	2	7.75
6	2	2	1	2	7.75	51	2	2	1	2	9
7	2	2	2	1	14	52	3	2	3	2	7.75
8	2	2	1	1	11.5	53	3	2	3	1	12.25
9	3	2	3	2	9	54	3	1	1	2	9.75
10	2	2	1	2	8.5	55	3	2	3	2	9.75
11	3	2	2	1	11.25	56	3	3	1	1	14
12	2	2	1	2	8.75	57	3	2	1	1	10.75
13	3	2	3	1	11	58	3	2	3	2	8.75
14	2	2	1	1	14.5	59	1	2	1	2	9.75
15	2	2	1	1	12.25	60	3	2	2	1	10.75
16	2	2	1	1	11.75	61	3	2	3	2	8.75
17	3	1	1	2	09.5	62	3	2	1	2	6.25
18	1	2	1	2	8.25	63	3	2	2	2	7.75
19	3	3	3		8.75	64	3	2	3	1	10.25
20	1	2	1	2	7.5	65	3	3	3	2	6.75
21	3	2	1	2	5.75	66	3	2	3	2	9.5
22	1	2	1	2	5.75	67	2	2	1	2	7.5
23	1	2	1	2	7	68	3	2	3	1	10.5
24	3	1	1	1	11.5	69	3	2	3	1	13
25	3	2	3	1	11	70	3	2	3	2	8.25
26	3	2	3	1	11.75	71	3	2	2	1	12.5
27	3	2	1	2	9.5	72	3	2	1	2	9.75
28	3	1	1	2	6.5	73	3	2	2	1	10.5
29	3	1	1	2	9.5	74	3	2	3	1	10.75
30	3	2	1	2	6.75	75	2	2	1	1	14
31	3	1	1	2	7.5	76	3	2	3	1	14
32	3	2	1	2	8.75	77	3	2	3	1	10.75
33	3	2	3	2	6.5	78	3	2	1	2	8.75
34	3	2	1	2	4.5	79	3	2	3	2	9.5
35	3	2	2	1	11	80	3	3	3	1	10.25
36	3	2	3	1	11	81	3	3	1	2	9.75
37	3	2	1	1	11.75	82	3	2	1	1	13
38	3	2	1	1	13.25	83	3	2	3	1	14.5
39	2	2	1	2	6.25	84	3	2	3	1	15.25
40	3	1	1	2	6.25	85	3	3	1	1	13.75
41	3	2	1	2	8.25	86	3	3	3	2	7.75
42	3	2	3	1	13.75	87	2	2	1	1	10
43	3	3	3	1	10.75	88	2	2	1	1	10.75
44	2	2	1	2	8.75	89	3	2	3	2	9.5
45	1	2	1	2	6.75	90	1	2	1	2	8.75

الملحق رقم (14) خاص بالأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية ل(ن/ع/ع) و(ن/ق)

الناطقون بالعامية العربية ———— فئة رقم1 — الناطقون بالقبائلية ———— فئة رقم 2

رقم التلميذ	صوتية	نحوية	صرفية	رقم التلميذ	صوتية	نحوية	صرفية
1	29	33	1	1	33	22	1
2	37	34	1	2	32	29	1
3	51	37	1	3	30	29	1
4	46	42	1	4	29	33	0
5	34	31	1	5	26	30	1
6	31	29	1	6	41	29	0
7	35	36	1	7	28	31	1
8	23	30	1	8	36	31	1
9	49	35	1	9	39	25	1
10	50	35	1	10	37	31	1
11	45	31	1	11	31	28	1
12	44	28	1	12	32	27	0
13	50	41	1	13	30	32	0
14	30	16	1	14	23	30	0
15	32	23	1	15	27	30	0
16	29	39	1	16	36	30	1
17	33	33	1	17	40	31	1
18	29	35	2	18	48	28	0
19	33	27	2	19	21	32	0
20	33	35	1	20	35	31	1
21	39	31	1	21	38	45	1
22	36	38	1	22	31	31	1
23	23	37	1	23	26	27	1
24	32	30	2	24	39	31	1
25	26	23	1	25	41	25	0
26	37	27	1	26	33	33	1
27	27	30	1	27	40	31	0
28	27	29	1	28	33	30	1
29	29	29	1	29	41	26	1
30	31	31	1	30	37	29	1
31	29	28	1	31	35	33	1
32	39	31	2	32	41	29	1
33	37	37	1	33	27	19	1
34	36	34	1	34	38	28	0
35	38	33	1	35	30	31	1
36	29	31	1	36	37	28	0
37	30	36	1	37	41	34	0
38	31	30	2	38	35	32	0
39	33	39	1	39	40	31	0
40	31	42	1	40	41	26	1
41	38	27	1	41	37	30	1
42	35	20	1	42	51	31	1
43	31	25	1	43	34	31	1
44	31	23	1	44	31	24	0
45	27	22	1	45	30	30	0
46	1545	1413	50	46	1561	1334	28
المتوسط	34,33	31.40	1,11		34,69	29,64	0,62

الملحق رقم (15) خاص بالأخطاء في استعمال زمن الفعل بين التعبيرين الشفوي والكتابي.

في التعبير الشفوي: هذا النوع من الأخطاء النحوية يحتل المرتبة الأخيرة بنسبة ضعيفة جدا تقدر 0.54 % من مجموع الأخطاء النحوية ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ، وارتكبت من قبل نسبة 16.66% من مجموع تلاميذ العينتين. حيث سجل (ن/ع/ع) نسبة 0.70% مقابل نسبة 0.37% لــ(ن/ق)، ومتوسط خطأ واحد لكل منهما. وهينسبة قليلة مقارنة بالأنواع السابقة. أما من حيث طبيعة زمن الأفعال التي أخطأوا فيها نلاحظ أنهم أخلطوا كثيرا بين زمن المضارع و الماضي في سياق الكلام و في الأسئلة التي تتحدث عن أحداث ماضية وليست حاضرة. وهي نفسها عند تلاميذ العينتين مثل: **أذهب** إلى الطبيب.ص[**ذهبت]** لــ(ن/ع) وأيضا نفس الجملة ــ **أذهب** إلى الطبيب/ص[**ذهبت]** لــ(ن/ق) ردا على سؤال ماذا فعلت عندما مرضت؟ وقد تعود مثل هذه الأخطاء إلى ضعف التركيز لديهم نتيجة وضعية الامتحان الشفوي الذي لم يألفوه وما يفرضه من توتر وقلق نوعا ما لدى البعض، أو تعود إلى العمليات المعرفية من خلال التخطيط للكلام (عند التفكير)عن وقائع ماضية في سياق معاشة في الحاضر، وعند تنفيذ التخطيط أو إنتاج الكلام في موقف شفوي حدث اختلاط لديهم دون أن ينتبهوا لذلك. ومن أمثلة(ن/ع/ بالعربية): في زمن المضارع بدل الماضي:**[** إلا بعد أن **ذهبت** إلى الطبيب.ص:[**أذهبَ]**.**يسألون** فقط عن صحتي/ص[**سألوني]** **[أذهب** إلى الطبيب/ص[**ذهبت]** وفي زمن الماضي بدل المضارع:**[** **قُلتُ** له شكرا/ص**[أقول له]**. أما أمثلة(ن/بالقبائلية): في زمن المضارع بدل الماضي: **[**يقولون لي ربي يشفيك/ص[قالوا][أذهب إلى الطبيب/ص[**ذهبت]**.

في استعمال زمن الفعل في سياق الجملة في التعبير الكتابي: هذا النوع من الأخطاء النحوية التي وقع فيها تلاميذ العينتين، يحتل المرتبة الثانية بعد الأخطاء الإعرابية لكنها بنسبة ضعيفة وغير منتشرة كثيرا، تقدر بـــ6.79 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. ولاحظنا أن نسبة الناطقين بالقبائلية الذين ارتكبوا أخطاء من هذا النوع تساوي 13.33 % حيث ارتكبوا نسبة 9.83 % من أخطاء زمن الفعل. أما نسبة الناطقين بالعامية العربية الذين ارتكبوا أخطاء في زمن الفعل تساوي 11.11 % بنسبة 4.95% من مجموع الأخطاء النحوية. بفارق 2.22% في نسبة التلاميذ وفارق4.88% في نسبة الأخطاء. وتبين لنا الأمثلة المذكورة أعلاه أن تلاميذ العينتين لا يركزون جيدا أثناء كتابتهم للجمل والفقرات من أجل ادارك وتتبع التسلسل الزمني للأحداث. ويبدو أنهم لا ينتبهون كثيرا إلى ضرورة استعمال الزمن المناسب في الجملة لذا يخلطون بين الزمنين الماضي والمضارع. ومن**أمثلة (ن بالعربية): في زمن الماضي بدل المضارع:** رأيت أصدقائي **تسرعوا/ص:[يتسرعون]** ــ قبل أن **ذهبنا** إلى الحديقة/ص:[**نذهب]**.

ــوفي زمن المضارع بدل الماضي: كانت مدرستنا **ستبرمج/:[برمجت]ــ أقول** لأصدقائي لماذا فسدتم/ص:[**قلت**].

أما أمثلة(ن/ بالقبائلية):فهي ــفي زمن الماضي بدل المضارع:[فلما التفت رأيت زملائي **فرموا** الأوساخ/ص**[يرمون]**.

ــ زمن المضارع بدل الماضي: ــ كما **قالوا** النظافة من/ص:[**قيل]** ــ و**نشكر** الفرق التربوي/ص:**[شكرنا]** وجدت بعض زملائي **يسيئون** التصرف/ص:**[أساءوا]**

ــ المقارنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي في نمط أخطاء في استعمال زمن الفعل: يتضح لنا مما سبق أن نسبة انتشار أخطاء في استعمال زمن الفعل ضعيف جدا في التعبيرين الشفوي والكتابي، وإن كنا سجلنا نسبة أعلى نوعا ما في التعبير الكتابي مقارنة بالتعبير الشفوي والتي تقدر بـــ 6.79%، مقابل نسبة 0.54% ونفس المتوسط لكل التلاميذ من العينتين. وهي أخطاء لها علاقة بدرجة الانتباه والتركيز للمتعلمين أثناء الكتابة أو أثناء التعبير الشفوي.

الملحق رقم(16)خاص بأنماط الأخطاء على المستوى الدلالي في التعبيرين الشفوي والكتابي:

ــ بالنسبة للشفوي: جدول رقم6.ش(دلالي/شفوي) يبين أخطاء في استعمال عبارات تغير معنى الجملة أو تعقده:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة للأخطاء الشفوية	معدل الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	16	%35.55	17	% 0.43	1.09خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	21	%46.66	23	% 0.65	1.09خ/ت
المجموع	37	%41.11	40	% 0.54	1.08خ/ت

أمثلة(ن/بالعربية):ــ أذهب لكي **أزورهم وأحافظ** على صحتي. ــ لأنهم **هم يتكلمون** بالعربية (البرامج التلفزيونية). ــ ويغسلوا **أنفسهم** جيدا ــ أطلب من معلمتي **على فهم** الدرس،ــ قاولوا لي يلزم أن **تنتبهي إلى صحتك**. ــ **لا يجب** عليه أن **لا** يأكل الدواء.

أمثلة(ن/بالقبائلية): ــ **أفعل** المعلم ويفهمني ــ البحث عن المشاريع والاتصالات **بين احد ما** ــ الأمراض التي **لا يستشيرها** الطبيب ــ لغة **متكررة** في الجزائر ــ أن **أقول بها** كلمات وأضعها في التعبير ــ عندما **أقرأ في القراءَ** ــ افحصوا **أنفسكم**.

يبين لنا الجدول أعلاه أن كل الأخطاء الدلالية لها نمط واحد وهو استعمال عبارات أو مفردات تؤثر على معنى الجملة إما بالتعقيد أو التحريف. وهي تحتل المرتبة الأخيرة من مجموع أنماط الأخطاء الشفوية. فيوضح لنا الجدول أيضا أن التلاميذ الناطقين بالقبائلية أكثر وقوعا في مثل هذه الأخطاء الدلالية بنسبة 46.66% من مجموع التلاميذ و بنسبة ضعيفة جدا أخطاء تساوي إلى 0.65 % من مجموع الأخطاء الشفوية بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينما الناطقون بالعامية العربية لم يخطئ منهم سوى نسبة 35.55% وارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بــ 0.43 % من مجموع الأخطاء الشفوية بمعدل خطأ واحد لكل تلميذ أيضا. بفارق 11,11% في نسبة التلاميذ وفارق 15% في نسبة الأخطاء.

أما من حيث طبيعة المفردات نلاحظ أن تلاميذ العينتين يستعملون مفردات لا تناسب سياق الجملة وهو ما يجعل المعنى إما يتعقد أو يتغير كلية مثل ما ذكرناه في الأمثلة أعلاه: كقول أحد التلاميذ(ن/ع/ع):[أذهب لكي **أزورهم وأحافظ** على صحتي ــ وــ لأنهم **هم يتكلمون بالعربية**(الحديث عن البرامج التلفزيونية)] ردا على سؤال ماذا تفعل عندما تسمع أن أحد أصدقائك أو أقاربك أصيب بمرض؟ بالنسبة للمثال الأول. فالجزء الأول من الكلام(**أزورهم**) واضح لكن الجزء (**الثاني وأحافظ على صحتي**) ليس له علاقة بسياق الكلام أصلا. وهو ما يعبر على أن التلميذ غير منتبه وغير مركز ليحافظ على تناسق كلامه وأفكاره. فيفترض أن يقول مثل(**وأنصحهم بالمحافظة على صحتهم**). وردا على سؤال (لماذا تفضل متابعة البرامج بالعربية؟) فنلاحظ أن التلميذ استعمل ضمير شخصي **هم** بدل **[لأنها]** واستعمل الفعل **يتكلمون** بدل **[ناطقة** بالعربية أو **تبث]** فهذا يعني أن مثل هذه الحالات لا تميز بين الاستعمالات الشخصية والشيئية للضمائر والأفعال. وقول بعض التلاميذ(ن/ق):[**أفعل** المعلم ويفهمني ــ وــ لغة **متكررة** في الجزائر] ردا على سؤالين أولهما(ماذا تفعل عندا تواجهك صعوبات في فهم بعض الدروس؟) نلاحظ انه استعمل فعل **[أفعل]** بشكل اعتباطي وغير مناسب فليس للجملة أي علاقة به ولا يؤدي أي معنى فيها. يفترض استعمال فعل أو عبارة **[أطلب** من المعلم **أن يفهمني]**.

و في هذا المثال الثاني جاء ردا على سؤال (لماذا تفضل متابعة البرامج التلفزيونية باللغة العربية؟) فتعليله للجواب بمفردات لا تؤدي الغرض بل تجعل المعني بعيدا عن المراد قوله.[**فعبارة لغة متكررة**] تعني شيء يتكرر ويتردد في الجزائر. أما الصحيح يفترض القول[لأنني أفهمها أو أنها اللغة المستعملة أو الشائعة في الجزائر وغيرها من الاحتمالات الممكنة] ونفس الشيء ينطبق على الأمثلة الأخرى.

فهذه مؤشرات لغوية تعبر على ضعف درجة التركيز لدى المتعلمين وعدم انتباههم لتسلسل الحديث ومتطلبات سياق كل جملة. إلى جانب العوامل النفسية التي قد تكون مؤثرة هي الأخرى كالتسرع والرغبة في التخلص من المقابلة إضافة إلى كون الاختبار في تصور المتعلم ليس له علاقة بالتنقيط ولا يحتسب، فقد يكون ذلك عاملا ساهم في لامبالاتهم في ضبط الإجابات بمفردات مناسبة لسياق السؤال.

ـ بالنسبة الكتابي: ـ جدول رقم (7.ك (دلالي/كتابي) يبين أخطاء في استعمال عبارات تغير أو تعقد معنى الجملة:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	بالنسبة لكل الأخطاء الكتابية	متوسط الأخطاء/ تلميذ
ن/ بالعربية	20	% 44.44	20	% 2.52	1 خ/ تلميذ
ن/ بالقبائلية	20	% 44.44	20	% 2.52	1 خ/ تلميذ
المجموع	40	% 44.44	40	% 2.52	1 خ/ تلميذ

أمثلة (ن/ بالعربية): ـ فكان الجو **معتدلا ودافئ.** ـ كان الجو **معتدلا والطقس حارّ.**فكانت الأزهار **تتفتح بالروائح**/ص:[**تفوح**] ـ إن الأزهار تعطي **رئحة طيبة ونفايات** على الأرض . ـ ثم **جزئنا** المدير إلى **أجزاء فركبنا** ـ وعندما **أنهيتهم** قالوا لي.. ـ

أمثلة(ن/ بالقبائلية):ـ **لأن ذقبة** الأوزون ترداد يوما بعد يوم.ـ والذي **يحب النظفت** وهو يحب **المئمن** .ـ المحافظة على البيئة هو حسنة وأنتم **إذا صادقتم** ما أمرة بكم وعندما تقطفون الأزهار **بما تفيدكم.** ـ **أنشأت** مدرستنا إلى ذهبت في نزهت إلى الغابة. **وحضرتهما** عن فعل ذلك في عودتنا إلى المدرسة **وكنت مسرورة ومتعجب** عن فعل الخير.

يبين لنا هذا الجدول أن الأخطاء الدلالية ضعيفة جدا مقارنة بالبنيات اللغوية الأخرى ولها نوع واحد فقط وهو استعمال عبارات ومفردات تغير أو تعقد معنى الجملة. وكانت نسبتها 2.52 % من مجموع الأخطاء الكتابية ولم يقع فيها سوى نسبة 44.44 % من تلاميذ العينتين بمتوسط خطأ لكل تلميذ.

أما عند مقارنة العينتين نلاحظ أن هناك تطابقا كميا ونوعيا بينهما حيث كل منهما سجل نسبة2.52 % من الأخطاء الدلالية ارتكبت من قبل نسبة 44.44 % بمتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

وحسب النماذج المعروضة أعلاه يتبين لنا أن متعلمي العينتين الذين ارتكبوا هذا النوع من الأخطاء يستعملون مفردات بشكل اعتباطي أحيانا داخل الجمل دون إدراك لمعناها الحقيقي مثل: [ـ ثم **جزئنا** المدير إلى **أجزاء فركبنا** ـ وعندما **أنهيتهم** قالوا لي.](ن/ع/ع).و[والذي **يحب النظفت** وهو يحب **المئمن](ن/ق).** فهي مفردات أقحمت بطريقة غير مناسبة لسياق الحديث فأفقدت معنى الجملة وفي أحيان أخرى بشكل متناقض مثل[ـ فكان الجو **معتدلا ودافئ.** ـ كان الجو **معتدلا والطقس حارّ]** وكأن التلاميذ في هذه الوضعية فقدوا التركيز ولم ينتبهوا إلى مثل هذا التناقض ولا يميزون بين الجو والطقس. يعني معرفيا يبدو أن المتعلمين عندما يخططون للكلام يجدون أنفسهم في اختيارات جُملية معينة فينتابهم التردد في تنفيذ أما فكروا فيه، ونتيجة لعدم الحسم في الاختيار لصياغة معينة أنتجوا جملا مدمجة فيما بينها، هذا من جهة. و من جهة أخرى نلاحظ أن هناك تداخل في معنى بعض المفاهيم، بين مثل [**الجزء والفوج**] و[**أنهيت ونهيت**] وبين [**حضرتهما و حذرتهما**] وبين [**ذقبة وثقب الأوزون**].وغيرها من المفردات. وهو يعبر بشكل واضح على نقص التدريبات والأنشطة اللغوية التعبيرية التي تنضج استعمالات المتعلمين لمختلف المفردات في وضعياتها وسياقاتها المناسبة.

مقارنة بين الجدولين الشفوي والكتابي في أنماط أخطاء البنية الدلالية:

نلاحظ في أن أنماط الأخطاء في البنية الدلالية قليلة جدا مقارنة بالأنماط الأخرى، حيث يحتل المرتبة الأخيرة في مجموع أنماط الأخطاء في مختلف البنيات اللغوية بنسب ضعيفة جدا في التعبيري الشفوي والكتابي. فقد سجلت نتيجة أقل من واحد في المائة 0.54% ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ في الأول ونسبة 2.52% ونفس المتوسط بالنسبة للثاني. بفارق 1.98% بينهما.

الملحق رقم (17) خاص بأنماط الأخطاء التي تميز كثيرا التعبير الشفوي عن التعبير الكتابي:

7 ــ الطلاقة اللغوية: نقصد بها قدرة التلميذ على الاسترسال والتواصل في الكلام دون تردد، لا توقف من حين لأخر و لا دوران في الكلام أو تكرار لنفس الجمل. وقد سجلناها أثناء الاختبار الشفوي ثلاث أنماط في هذا الجانب وهي مبينة كما يأتي: **ــ جدول رقم:7 يبين مجموع الأخطاء في الطلاقة اللغوية أثناء التعبير الشفهي:**

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة الأخطاء	معدل/لكل تلميذ
ن/بالعربية	44	%97.77	330	%8,50	7,33
ن/باقلبائلية	31	%68.88	193	%5,53	4,28
المجموع	75	% 83.33	523	%7,09	5,81

التعليق على الجدول: نلاحظ أن مشكلات الطلاقة اللغوية تحتل المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الشفوية بنسبة 7.09 % و وقع فيها غالبية تلاميذ العينتين بنسبة 83.33% و متوسط ست 6 أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

ونلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر التلاميذ وقوعا في هذا النوع حيث تقدر نسبتهم 97.77% وارتكبوا نسبة أخطاء تساوي إلى 8.50 % بمتوسط 7 أخطاء لكل تلميذ. بينما الناطقون بالقبائلية لم يقع منهم في هذا النوع من الأخطاء سوى نسبة 68.88%، بفارق 28.89% في نسبة التلاميذ. وارتكبوا نسبة أخطاء تساوي إلى 5.53 % بمتوسط 4 أخطاء لكل تلميذ. ب فارق 2.97% في نسبة الأخطاء وفارق 3 أخطاء لكل تلميذ لصالح الناطقين بالعامية العربية.

ــ جدول رقم1/7 (طلا/شفوي) يبين استعمال إجابات مقتضبة مع تجنب تكوين جملا تامة:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة لأخطاء الطلاقة	معدل/لكل تلميذ
ن/بالعربية	42	%93.33	143	43.33 %	3.4
ن/باقلبائلية	30	%66.66	100	51.81%	3.33
المجموع	72	% 80	243	46.46%	3.37

<u>أمثلة(ن/بالعربية):</u> في المطالعة.. ــ بعض المعلومات.. ــ في اللعب.. ــ ألبسوا جيدا.

<u>أمثلة(ن/ بالقبائلية):</u> تفيدني في الدراسة.. ــ أنصت.. ــ لما يجيء أحد.. رياضيات قليل.

نلاحظ أن هذا النوع من الأخطاء يحتل المرتبة الأولى من مجموع أخطاء الطلاقة اللغوية بنسبة 46.46%. كما تلاميذ كلا العينتين اعتمدوا نفس الإستراتيجية في التعبير وهي اعتماد جملا مقتضبة على شكل (كلمة جملة أو فعل وفاعل) للرد على أسئلة تتطلب تكوين جملا مركبة و تامة، نتيجة أحد الأمرين: إما لافتقارهم إلى المفردات الضرورية والمناسبة لسياق الكلام والموضوع. وإما لرغبتهم في تجنب استعمال جملا طويلة لتفادي الوقوع في الأخطاء المحتملة وهو المحتمل جدا لأننا لاحظنا كيف يتردد هؤلاء في كلامهم.

2/7 ــ التردد والتوقف في الكلام إما نتيجة عدم وجود مفردات مناسبة أو لصعوبة الترجمة من اللغة الأولى: وغالبا ما يصاحب التلميذ حديث مع الذات وحركات العينين واليدين وإيماءات:

ــ جدول رقم2/7 (طلاقة/شفوي) يبين التردد والتوقف في الكلام أثناء التعبير الشفهي:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الأخطاء	نسبة لأخطاء الطلاقة	معدل/لكل تلميذ
ن/بالعربية	44	%97.77	151	%45,75	3.4
ن/باقلبائلية	31	%68	84	%43,52	2,7
المجموع	75	% 83.33	235	%44,93	133.

<u>أمثلة (ن/ع/ع):</u> ــ ليس صعوبات آه .....آه.... ــ أنصحهم بأن لا ...آه ....آه ...

<u>أمثلة(ن/ بالقبائلية):</u> ــ أنصحهم بالذهاب إلى.....آه........آه..ــ أقول له ...آه.أن..

نلاحظ أن هذا النوع يحتل المرتبة الثانية من مجموع أخطاء الطلاقة اللغوية والذي يسمى بالتردد والتوقف في الكلام الذي ينتاب المتعلم أثناء الرد على الأسئلة المطروحة عليه بنسبة 44.93 %، وسجلت عند غالبية تلاميذ العينتين بنسبة 83.33%، بمتوسط ثلاث 3

أخطاء لكل تلميذ. و عند المقارنة بين العينتين نلاحظ أن نسبة الناطقين بالعامية العربية وارتكبوا نسبة 45.75 % من مجموع أخطاء الطلاقة بمتوسط ثلاث 3 أخطاء لكل تلميذ. بينما أقرانهم ارتكبوا نسبة 43.52 % من الأخطاء بمتوسط ثلاث 3 أخطاء تقريبا لكل تلميذ.

و الملاحظ لدى غالبية هؤلاء التلاميذ أن توقفهم وترددهم يُصاحَبُ دائما بحركات وإيماءات باليدين والعينين مع الضغط على الأسنان كتعبير على الرغبة في قول شيء لكن المفردات غير الحاضرة في الذاكرة القصيرة المدى من جهة، أو صعوبة ترجمة بعض منها من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية من جهة أخرى حال دون مواصلة الكلام بشكل عادي ومتواصل. وعليه نعتقد أنهم يتجنبون مواصلة الكلام تجنبا للوقوع في الأخطاء. حتى أن بعضا منهم أثناء التردد والتوقف يستفسرنا إن كان ممكنا قول ذلك بالقبائلية أو بالعامية أو يقول مباشرة ليواصل الكلام " كيما نقولو بالدارجة أو amek asnekar s'thekbailith.... الخ من الصيغ التعبيرية التي تبين أنهم يملكون الأفكار لكنهم يفتقد إلى المفردات أو التعابير المناسبة باللغة الفصحى.

ـــ جدول رقم 3/4(طلا/شف): يبين تكرار نفس العبارات في سياق الجملة أو الفقرة الواحدة:

	عدد التلاميذ	النسبة	عدد الجمل	بالنسبة لأخطاء الطلاقة	معدل الأخطاء/تلميذ
ن/ بالعربية	26	%57.77	36	% 19.90	1.38ج/ تلميذ
ن/بالقبائلية	09	%20	09	% 4.66	1ج/ت
المجموع	35	%38.88	45	% 8.60	1.2ج/ت

<u>أمثلة (ن/ بالعربية):</u> ـــ أشياء جديدة ـــ في التمارينات ـــ الإنصات ـــ قليل من ... ـــ كل شيء ـــ في الدراسة ـــ في الوضعيات الإدماجية ـــ تعطيني بعض المعلومات ـــ تفيدني في دراستي ـــ في بعض الأسئلة ـــ لا تشرب الماء البارد ـــ أن لا تأكل المأكولات .

<u>أمثلة (ن/ بالقبائلية):</u> ـــ أقول لهما دواء المستشفى ـــ لا تشرب الدواء ـــ أحذره ـــ في إضافة المعلومات ـــ

يبين لنا هذا الجدول أن تكرار نفس المفردات والدوران حولها لم يظهر إلا عند نسبة 38.88% من تلاميذ العينتين بنسبة ضعيفة جدا تقدر بـــ 8.60 % ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ.

و بالمقارنة بين العينتين نلاحظ أن الناطقين بالعامية العربية أكثر وقوعا في مثل هذا النوع من الأخطاء داخل نفس الجملة أو الفقرة الواحدة، بنسبة 57.77% وارتكبوا نسبة أخطاء تقدر بـــ 19.90 % من مجموع أخطاء الطلاقة والاسترسال في الكلام ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بينا الناطقون بالقبائلية لم يقع منهم سوى نسبة 20% وارتكبوا بنسبة أخطاء تساوي إلى 4.66% من مجموع أخطاء الطلاقة، ومتوسط خطأ واحد لكل تلميذ. بفارق 37,77% في نسبة التلاميذ. وفارق 15,24% في نسبة الأخطاء.

و تكرار نفس العبارات أو المفردات تبين لنا هي الأخرى ضعف الرصيد اللغوي للمتعلمين، لذلك بدل التفكير والتركيز والبحث في الذاكرة الطويلة المدى لاسترجاع المفردات المتعلمة و بدل بذل جهد في الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة المدرسية وهو ما لا يتيحه التعبير الشفوي، نظرا للزمن المتاح فيه، نجدهم يرددون ما يجدونه حاضرا في ذاكرتهم القصيرة المدى ولا يبالون باختلال المعنى أو بركاكة التعبير.

ملحق رقم(18) خاص برخص إجراء البحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعيـــــة

السيد: عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إلى السيد: مدير التربية لولاية بجاية

الموضوع: طلب الترخيص للأستاذ الباحث **خالد عبد السلام** لإجراء بحث ميداني.

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا حول موضوع "**علاقة اللغة الأولى بتعلم اللغة الثانية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية**" (دراسة مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية) نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب خالد **عبد السلام** للقيام بإجراءات البحث الميداني في إبتدائيات تمقرة دائرة أقبوا.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

سطيف في 2011/04/04

عميد الكلية

عميـــد الكليـــة

أ.د. سفـــاري ميلـــود

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعيـــــة

السيد: عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إلى السيد: مدير التربية لولاية سطيف

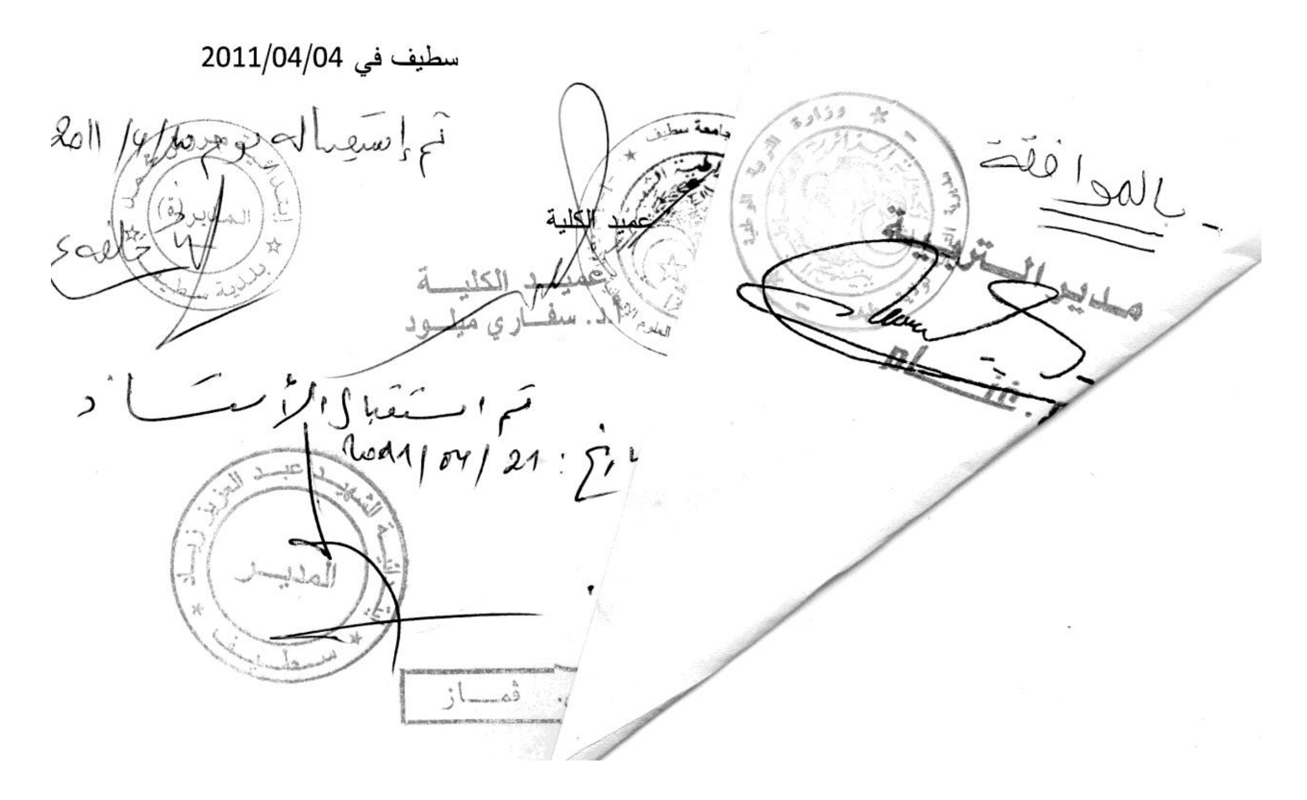
الموضوع: طلب الترخيص للأستاذ الباحث **خالد عبد السلام** لإجراء بحث ميداني.

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا حول موضوع "**علاقة اللغة الأولى بتعلم اللغة الثانية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية**" (دراسة مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية) نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب خالد **عبد السلام** للقيام باجراءات البحث الميداني في إبتدائيات مدينة سطيف.(ابتدائة الهضاب وابتدائية زياد بمدينة سطيف)

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

سطيف في 2011/04/04

عميد الكلية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعيـــة

السيد: عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

إلى السيد: مدير التربية لولاية بجاية

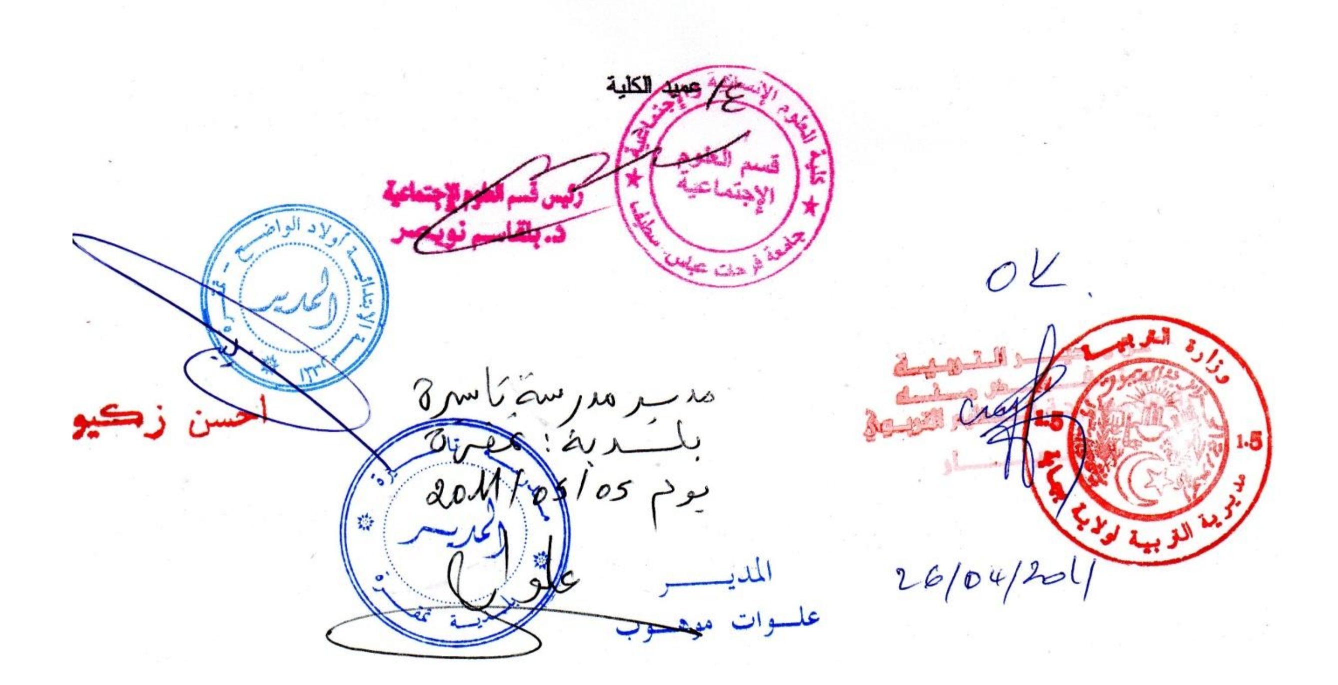
الموضوع: طلب الترخيص للأستاذ الباحث **خالد عبد السلام** لإجراء بحث ميداني.

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا حول موضوع "**علاقة اللغة الأولى بتعلم اللغة الثانية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية**" (دراسة مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية) نرجو من سيادتكم الترخيص للطالب خالد **عبد السلام** للقيام بإجراءات البحث الميداني في إبتدائيات تمقرة دائرة أقبوا.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

سطيف في 2011/04/04

عميد الكلية



الاسم:....... الموضوع الأول: **مقابلة شفوية حول المعلومات الشخصية والثقافية**

ـ معلومات شخصية:

1ـ ما اسمك؟...

2ـ ما هو تاريخ ميلادك؟..

3ـ ما هو المكان الذي ولدت فيه ؟..............................

4 ـ ما هو عدد إخوتك وأخواتك؟..

5 ـ في أي سنة يدرس إخوتك وأخواتك؟...

6ـ ما هي مهنة أبيك؟..

7ـ وما هي مهنة أمك؟..

ـ معلومات دراسية:

8 ـ ماذا تفعل داخل القسم عندما يبدأ المعلم في تقديم الدرس وطرح الأسئلة؟.........

9ـ ما هي المواد التي تجد فيها صعوبات من حين لآخر؟.........

10ـ عندما تواجهك صعوبات في فهم بعض الدروس، ماذا تفعل؟.........

ـ معلومات ثقافية ولغوية:

11 ـ ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم عادة ؟.........

12 ـ متى تستعملون اللغة العربية الفصحى في بيتكم؟.........

13ـ في ماذا تفيدك البرامج التلفزيونية التي تتابعها يوميا؟.........

14ـ بأي لغة تفضل متابعة البرامج التلفزيونية؟ ولماذا في رأيك؟.........

15ـ في ماذا تفيدك مكتبة المدرسة؟.........

16 ـ في ماذا يفيدك استعمال جهاز الإعلام الآلي والأنترنيت في دراستك؟.........

الموضوع الثاني: مقابلة شفوية حول الصحة، المرض والمستشفى:

المحور الأول: نوع المرض وزيارة الطبيب:

1 ـــ حدثنا عن مرض أصابك في الأيام الماضية؟..

2 ـــ وهل هذا المرض يصيبك دائما أم نادرا؟..

4 ـــ ماذا فعلت عندما مرضت؟..

5 ـــ هل تذهب إلى الطبيب الخاص أو طبيب المستشفى العام؟..

6ـــ لماذا في رأيك؟..

المحور الثاني: تناول الأدوية:

7 ـــ لو قدم لك أبوك أو أمك دواء دون استشارة الطبيب ماذا تقول لهما؟..

8 ـــ لو رأيت صديقا لك يتناول الدواء دون استشارة الطبيب ماذا تقول له؟..

المحور الثالث: زيارة الأقارب و الأصدقاء:

9 ـــ من الذي زارك أو وقف إلى جانبك عندما مرضت؟..

10 ـــ ماذا قالوا لك أثناء زيارتهم ؟..

11ـــ ماذا تفعل عندما تسمع بأن أحد أقاربك أو أصدقائك أصيب بمرض؟..

....

12 ـــ ما هي النصيحة التي تقدمها لأصدقائك حتى لا يصابوا بالأمراض؟..

....

نموذج إجابة لتلميذ ن. بالقباء

الاسم و اللقب: يونس بن سالم ...... اختبار التعبير الكتابي: الجنس

برمجت مدرستكم رحلة إلى غابة أو حديقة قريبة من بلديتكم في يوم ربيعي، وعند و

ساءكَ تصرّفُ بعضُ أصدقائكَ ، فقدمتَ لهُم نصائح تدعوُهم فيها إلى المُحافظة على البيئة.

تحدث عن هذه التصرفات السيئة التي قام بها أصدقاؤكَ والنصائح التي قدمتها لهم م

الأمر والأسلوب الاستفهامي. في ثمانية أسطر.

عناصر الموضوع: 1ــ الاستعداد للرحلة ووصف الجو العام (الطريق والطقس....).

2 ــ الوصول إلى الغابة أو الحديقة والتحدث عن التصرفات التي قام بها أصدقاؤك.

3 ــ النصائح المقدمة حول أهمية الحفاظ على البيئة.

ذات يوم برمجت مدرستي رحلة إلى غابة أما زا في يوم ر
واستعدت في الساحة وكان الجو مستقلبا وكنا نمشي مشي م
ونتشدون أناشيد البيئة وكنا مسرورين وفارحين وأخ
الكسلس والبيض وبعد وصلنا إلى الغابة ولنا ملعب كبير وواسع
ملعب بالريغ خضرة وكنا نلعب بالكرة القدم وشاهدت أربعة
يكسرون أغصان الأشجار ويدوسون الأزهار ويشعلون
ذهبت إليهم وقلت لهم لماذا تكسرون أغصان الأشجار؟ ألا
أن الأشجار والأزهار يعطين الهواء النقي وما أروع الجو أما